



Ministério da Educação
Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares
Centro de Formação Continuada de Professores
Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
Escola de Aperfeiçoamento de Profissionais da Educação
Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica

**POLÍTICAS EDUCACIONAIS: A GESTÃO PEDAGÓGICA
DO CONSELHO DE CLASSE PARTICIPATIVO NUMA INSTITUIÇÃO
EDUCATIVA DA REDE PÚBLICA DE ENSINO DO DF**

Vilma de Oliveira Chaves Lacerda

Professora-orientadora Dra Shirleide Pereira Silva Cruz

Professora monitora-orientadora Mestre Lucilene Costa da Silva

Brasília (DF), Maio de 2013

Vilma de Oliveira Chaves Lacerda

**POLÍTICAS EDUCACIONAIS: A GESTÃO PEDAGÓGICA
DO CONSELHO DE CLASSE PARTICIPATIVO NUMA INSTITUIÇÃO
EDUCATIVA DA REDE PÚBLICA DE ENSINO NO DF**

Monografia apresentada para a banca examinadora do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica como exigência parcial para a obtenção do grau de Especialista em Coordenação Pedagógica sob orientação da Professora-orientadora Dra Shirleide Pereira Silva Cruz e da Professora monitora-orientadora Mestre Lucilene Costa da Silva.

TERMO DE APROVAÇÃO

Vilma de Oliveira Chaves Lacerda

**POLÍTICAS EDUCACIONAIS: A GESTÃO PEDAGÓGICA
DO CONSELHO DE CLASSE PARTICIPATIVO NUMA INSTITUIÇÃO
EDUCATIVA DA REDE PÚBLICA DE ENSINO NO DF**

Monografia aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Especialista em Coordenação Pedagógica pela seguinte banca examinadora:

Dra Shirleide Pereira da Silva Cruz – FE/UnB

(Professora-orientadora)

Profa. Mestre Wilcéia Pereira Stacciarini – EAPE/SEEDF

(Examinadora externa)

Brasília, 18 de maio de 2013

Dedicatória

Dedico este trabalho a minha família:
as minhas filhas: Letícia e Flávia,
ao meu esposo Eliomar,
pelo apoio e incentivo que muito me motivaram
a prosseguir e concluir este curso de Especialização.

Agradecimentos

A orientadora: Lucilene Costa da Silva;
aos professores: Gislene Barral e Erisevelton Silva Lima;
aos professores e a equipe gestora da Instituição Educativa,
pela colaboração, participação, cooperação e apoio
junto a coleta dos dados, o objeto de pesquisa,
respondendo o questionário;
que foi de fundamental importância e me ajudaram na construção e conclusão
do curso de Especialização em Coordenação pedagógica.

Mensagem

Não posso ser professor sem me por diante de meus alunos, sem revelar com facilidade ou
relutância minha maneira de ser, de pensar politicamente.
Não posso escapar à apreciação dos alunos. E a maneira como eles me percebe tem
importância capital para o meu desempenho.
Daí, então, que uma de minhas preocupações centrais deva ser a de procurar a aproximação
cada vez maior entre o que digo e o que eu faço,
entre o que pareço ser e o que realmente estou sendo...
Saber que não passo passar despercebido pelos alunos, e que a maneira como me percebem
me ajuda ou desajuda no cumprimento de minha tarefa de professor, aumenta em mim os
cuidados com o meu desempenho.
Se a minha opção é democrática, progressista,
não posso ter uma prática reacionária, autoritária, elitista.
A percepção que o aluno tem de mim não resulta exclusivamente de como atuo,
mas também de como o aluno entende como atuo...
Precisamos aprender a compreender a significação de um silêncio, ou de um sorriso ou de
uma retirada da sala. O tom menos cortês com foi feita uma pergunta.
Quanto mais solidariedade existia entre o educador e educandos no “trato” deste espaço, tanto
mais possibilidades de aprendizagem democrática se abrem na escola.

Paulo Freire (2008, p. 96-97)

RESUMO

Esta pesquisa é qualitativa, segundo a metodologia do estudo de caso, buscou analisar os desafios da gestão pedagógica na implantação do Conselho de Classe Participativo em instituição educativa de Ensino Médio em Taguatinga, no Distrito Federal. Teve por objetivos conhecer a função exercida pela gestão pedagógica; identificar o papel do Conselho de Classe Participativo frente à gestão pedagógica e identificar as barreiras da gestão participativa. Investigou se as propostas surgidas nos Conselhos serviam de base para fundamentar a gestão pedagógica e administrativa da escola. O referencial teórico embasou-se em literatura sobre Políticas Educacionais, partiu do governo de FHC, incluiu políticas de fundo: o FUNDEF (1997) e o FUNDEB, Lei nº 11.494/2007; o Conselho de Classe Participativo segundo Vasconcellos (2007), Dalben (1995, 2004), e Libâneo (2011); estudos sobre trabalho colaborativo, conforme Damiane (2008); Gestão Democrática do sistema de ensino público, no DF, Lei nº 4.751/2012, conforme os autores: Lück (2009) e Libâneo (2011); Regimento Escolar (2009); Diretrizes Pedagógicas (2009/2013); LDB Lei nº 9.394/96, Art. 35 e 36, e Constituição Federal (1988), Arts. 6º, 205, 206 e 208. Na metodologia, usaram-se os seguintes instrumentos: observação direta de Conselhos de Classe; análise documental do Projeto Político Pedagógico – PPP e das Atas de Conselhos; três entrevistas com a equipe gestora; um questionário para onze professores. Este estudo concluiu que o Conselho de Classe não se realizou de forma participativa, nem seguiu orientações do Regimento Escolar (2009). Os encaminhamentos dos Conselhos não se aplicaram para fundamentar o processo de tomada de decisões junto à gestão pedagógica do processo educativo de ensino-aprendizagem, a meta de diminuir a evasão e repetência em 5% não foi atingida e o isolamento pedagógico persistiu na escola.

PALAVRAS-CHAVE: Gestão Pedagógica; Políticas Educacionais; Conselho de Classe.

Abstract

This research is qualitative, according to the methodology of case study, analyzed the challenges of educational management in the implementation of Participatory Class in high-school educational institution in Taguatinga, Distrito Federal. Aims to know the function exercised by the pedagogical management; identify the role of Participatory Class in the pedagogical management and identify the barriers of participatory management. Investigated if the proposals suggested in the councils were based on the boards to support the educational and administrative management of the school. The theoretical reference was based in literature on Educational Policies, left the Government of FHC, included Fund policies: FUNDEF (1997) and the FUNDEB, law No. 11,494/2007; the Council of Participatory Class according to Vasconcellos (2007), Dalal (1995, 2004), and Libâneo (2011); studies of collaborative work, as Quique (2008); Democratic management of the public education system, in the DF, law No. 4,751/2012, according to the authors: Lück (2009) and Libâneo (2011); Regimento Escolar (2009); Diretrizes Pedagógicas (2009/2013); LDB law No. 9,394/96, Art. 35 and 36, and Federal Constitution (1988), Arts. 6, 205, 206 and 208. In the methodology, used the following instruments: direct observation of class Councils; documental analysis of the PPP and the minutes of advice; three interviews with the management team; a questionnaire to eleven teachers. This study concluded that the class Council wasn't realized in a participative manner, nor followed the guidelines of the rules of procedure (2009). The decisions of the Councils does not applied to support the decision-making process by the pedagogical management of the educational process of teaching and learning, the goal of reducing the dropout and repetition rates at 5% was not reached and the pedagogical isolation persisted in school.

Keywords: Pedagogical Management; Educational Policies; Class Council.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	10
1.1 Justificativa	13
1.2 Objetivos	14
1.2.1 Objetivos gerais.....	14
1.2.2 Objetivos específicos.....	14
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	15
2.1 As reformas educacionais, os planos e a política educacional brasileira.....	15
2.2 As Políticas de gestão da educação básica no Brasil.....	17
2.3 O Conselho de Classe	21
2.4 A Gestão Pedagógica Participativa	25
2.5 O Trabalho colaborativo	28
3. METODOLOGIA.....	32
3.1 O processo de construção	34
3.2 Contexto físico da pesquisa	34
3.3 Sujeitos participantes deste estudo de caso	38
3.4 Instrumentos de coleta de dados.....	40
3.5 Coleta de dados	41
4. RESULTADOS E DISCUSSÕES	43
4.1 Análises das atas do Conselho de Classe dos professores e alunos do 1º bimestres de 2012	43
4.2 Análises dos Conselhos de Classe dos professores dos 3 e 4º bimestres de 2012	52
4.3 Análises dos questionários dos professores sobre o Conselho de Classe	58
4.4 Análises das entrevistas semiestruturadas da equipe gestora	63
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	70
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	74
7. APÊNDICES	77
7.1 Questionário da entrevista semi-estruturada da equipe gestora	77
7.2 Questionário dos professores	78
8. ANEXOS	79
8.1 Termo Livre e Esclarecido da instituição educativa	79
8.2 Termo Livre e Esclarecido dos sujeitos	80

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa nasceu das inquietações da pesquisadora em relação aos Conselhos de Classe por ela vivenciados como professora e depois como coordenadora pedagógica, funções estas desenvolvidas em ambiente de Ensino Médio. Ela busca compreender os desafios que a gestão pedagógica enfrenta para implantar o Conselho de Classe Participativo em uma escola pública de Ensino Médio de Taguatinga, no Distrito Federal/DF.

O debate sobre qualidade e quantidade na educação brasileira começou na transição do Império para a República, nessa época a escolarização apareceu como fator promotor da ascensão social. Em 1932 o *Manifesto dos Pioneiros Sociais*, encabeçado por Anísio Teixeira, criou as bases da Educação Nova. Para Oliveira (2011, p.39), a Educação Nova “defendia os princípios de uma educação democrática e a formação do cidadão responsável, livre e participantes na comunidade”. Durante o “Estado Novo” oficializa-se o dualismo educacional: “ensino secundário para as elites e profissionalizante para as classes populares” (LIBÂNEO, 2011, p.143).

As autoras Dalben (1995), Almeida (2005), e Peroni (2003) corroboram quanto às políticas educacionais, no contexto do sistema capitalista. Dalben (1995, p. 28) afirma que a Lei nº 5692/71 deu origem ao Conselho de Classe e criou as políticas educacionais, tendo surgido para dirigir o sistema escolar, num contexto político marcado pelo autoritarismo, tinha um “caráter tecnicista integrado às necessidades econômicas e às exigências do mercado de trabalho, do modo de produção capitalista”. Na visão de Peroni (2003), a educação obteve alguns avanços na Constituição Federal (CF) de 1988, passou a ser considerada um direito social, no Art. 6º, 208 e 206, inciso 4. Dentre os avanços conquistados na CF de 1988, destacam-se, segundo Peroni (2003, p.77):

A progressiva extensão da obrigatoriedade da gratuidade do Ensino Médio, artigo 208; a inclusão de creche na área de educação até a vinculação dos percentuais de recursos para educação da receita resultante de impostos, compreendida a proveniência de transferência, cabendo à União, aplicar pelo menos 18%, e os Estados e municípios e o DF, pelo menos 25%, desse recurso a ‘manutenção e desenvolvimento do ensino’ artigo 212.

Na concepção de Rocha (1993, p. 111), em relação à elaboração da Lei de Diretrizes e Bases LDB, a Lei nº 9.394/96, “aconteceu num momento em que a sociedade civil passou a participar, antes, era restrito à sociedade política”. Peroni (2003) afirma que, na fase final de

elaboração da LDB, foram os parlamentares eleitos da Câmara Federal dos Deputados que passaram a ser os reconhecidos como legais para elaborá-la.

As Políticas Educacionais, no atual sistema capitalista, na visão de Almeida (2005), têm como papel preparar o indivíduo para trabalhar em equipe, saber lidar com imprevistos, agora, valoriza-se o trabalhador polivalente, capaz de atuar em equipe com

Mais disponibilidade para atuar em diversos setores, até mesmo para viajar ou trabalhar conectado em uma rede de comunicação como as *nets* virtuais. Assim, cabia à educação preparar o trabalhador não mais para obedecer e agir conforme "ordens", mas para saber lidar com o imprevisível, para saber adaptar-se às novas situações, para inovar. ...parece que a "consciência de classe" virou "consciência de equipe". (ALMEIDA, 2005, p. 44-45)

Corroboram os autores Peroni (2003) e Libâneo (2011), que desde o governo do ex-presidente FHC, de 1995 a 2002, que se discute a implantação da Gestão Democrática no sistema de ensino público, mas ela só foi efetivada, no DF, em 2012, depois da criação da Lei nº 4.751/12. Lück (2010, p.28) afirma que: “Na educação, em âmbito internacional, está sendo destacada que a qualidade de liderança dos gestores é condição fundamental para determinar a qualidade do ensino, o desempenho e a formação efetiva dos alunos”. Todavia, só recentemente a literatura passou a abordar a liderança, com foco no desenvolvimento humano-social e na aprendizagem.

Em 2009, a Revista Educar para Crescer apresentou o resultado de uma pesquisa realizada pela Fundação Victor Civita, após ouvir 400 diretores de escolas públicas, no Brasil, com os seguintes resultados: os diretores estão despreparados para a função e distante das práticas educativas que funcionam no mundo inteiro.

Diante disso, este trabalho investigativo partiu de princípios da LDB – Lei nº 5.692/71, que instituiu o Conselho de Classe, relacionou as Políticas Educacionais, a Educação Nova e suas contradições políticas, incluindo a política educacional do governo de FHC e a LDB – Lei nº 9.394/96; as leis do FUNDEF (1997); e as do FUNDEB (2007); a CF (1988), Art. 6º, 2005 e 2006, e lei da Gestão Democrática do DF, 2012; o Regimento Escolar (2009) que traz as competências do Conselho de Classe Participativo, além das Diretrizes Pedagógicas (2009/2013) que ratificam as Políticas Educacionais, no cenário da Gestão Democrática, no DF.

O referencial teórico foi dividido em cinco capítulos: As reformas educacionais; O arcabouço da política educacional brasileira; As Políticas de gestão da educação básica no Brasil; O Conselho de Classe; A Gestão Pedagógica Participativa e o Trabalho colaborativo.

Lück (2009, p. 35-94) reporta que “[...] a escola, entendida como instituição social, tem sua lógica organizativa e suas finalidades demarcadas pelos fins político-pedagógicos que extrapolam o horizonte custo-benefício [...]”. A CF de 1988, no Art. 205, reconheceu a educação como um direito fundamental e de todos, incluindo ainda a garantia do padrão de qualidade, art. 206, inciso VII. Cury (2002) enfatiza que a escola deve propiciar aos alunos a valorização de experiências diferenciadas, o respeito às diferenças, a pluralidade cultural, que está posta no art. 3º, inciso IV da LDB que é o “apreço à tolerância”. A escola é uma instituição de serviço público, tem como finalidade principal garantir o aprendizado dos alunos como um bem público. A escola, como locus privilegiado de produção e apropriação do saber, tem nesse processo educativo o dever de socializar a cultura histórica, e as políticas de gestão devem se organizar coletivamente. Para Rocha (1986), a atuação do Conselho de Classe junto à gestão pedagógica do processo educativo deve estar vinculada às intervenções e ações práticas, sua repercussão será o indicador capaz de motivar a participação dos diferentes segmentos e se refletirá como mecanismo de motivação dessas reuniões junto à gestão escolar.

No cenário educativo, as reivindicações pela qualidade do ensino, dificilmente, têm como objetivos mudar a estrutura hierárquica, transmissora de conhecimentos da escola tradicional, mas que, na concepção da Gestão Democrática, é inadequada. Paro (apud Ezpeleta, 1992, p.16) menciona que é necessário fazer grandes transformações nas estruturas e dinâmicas da gestão escolar para que esta “recupere e transforme sua capacidade de transmitir uma cultura significativa, recrear e formar capacidades para a eficácia econômica e a sua democratização política”. Os grandes formadores da educação sempre incluíram em seus discursos e propostas as questões sobre a estrutura e a organização da instituição escolar.

A propósito dessas ideias, vale destacar a instituição pública de ensino, conhecida como Escola da Ponte, liderada por José Pacheco que surgiu em Portugal, em 1970. Nasceu do desejo de se fazer uma escola que respeitasse as diferenças, está assentada em valores como a solidariedade, autonomia e responsabilidade e é hoje um marco pedagógico de diferenciação do modelo de escola dito “tradicional”. Apesar de todos os obstáculos e barreiras, é inegável o trabalho da comunidade educativa, pois serve de inspiração a todos os que ousam ser diferentes. (ALVES, 2001) Os autores: Canário (2004), Pacheco (2009)

afirmam que a Escola da Ponte, atualmente, se destaca entre todas as experiências, em decorrência da estrutura e organização de instituição escolar e ao desenvolvimento de suas práticas educativas. Todavia, ainda persistem modelos hierarquizados, em desacordo com uma concepção democrática de prática pedagógica.

1.1 Justificativa

Rocha (1986), Dalben (1995), e Vasconcellos (2007) corroboram que o Conselho de Classe foi criado com a função de articular o trabalho pedagógico da instituição de ensino e este processo deve ser iniciado na elaboração do projeto pedagógico incluindo a participação da comunidade educativa. Na visão de Vasconcellos (2007), o Conselho de Classe é um espaço de grande relevância, deve ter como foco principal na participação e na reflexão da prática educativa, como um processo, junto à comunidade educativa num mesmo espaço. “As visões dos vários segmentos são da maior relevância para melhor compreensão da atividade pedagógica”. (Vasconcelos, 2007, p.84).

Segundo Rocha (1986), o Conselho de Classe é uma reunião oficial e frequente nas escolas, representa para os professores uma oportunidade de participar do processo de tomada de decisão e a possibilidade de sugerir mudanças nas práticas pedagógicas e nas relações no interior da escola. No Conselho, o docente sente necessidade de apoio e realimentação da sala de aula. Segundo o Regimento Escolar (2009), o Conselho tem como um de seus objetivos garantir a recuperação de alunos de menor rendimento, assim, compete à escola disponibilizar o direito à recuperação contínua. É indispensável que toda a comunidade educativa, principalmente o gestor, exerça essa finalidade de forma responsável. Dalben (1995) afirma que, na maioria das escolas, o Conselho de Classe tem como foco principal avaliar os alunos e não o processo educativo como um todo. Dalben (1995, p. 162) defende que “apesar de ser o centro das avaliações, o aluno apresenta-se como um elemento passivo, sem voz no Conselho de Classe”.

Esta pesquisa nasceu das inquietações da pesquisadora diante dos Conselhos de Classe, inicialmente como professora e depois como coordenadora pedagógica, ambos no Ensino Médio. Esses questionamentos se devem tanto aos comportamentos de alguns professores como dos supervisores. Em relação aos professores, causava incomodo à pesquisadora a inércia de alguns, mas por outro lado, surpreendia-a o engajamento e a participação significativa de outros. Quanto aos supervisores pedagógicos, preocupavam-na as

práticas pouco interventivas junto ao processo educativo, que, na maioria das vezes, restringia-se à revisão de notas ou a indisciplina.

Este trabalho buscou analisar os desafios que a gestão pedagógica enfrenta para implantar o Conselho de Classe Participativo numa escola pública de Ensino Médio do DF. Teve como ponto de partida verificar se a organização pedagógica seguia as orientações do Regimento Escolar (2009), para implantar o Conselho de Classe Participativo; se trabalhava na perspectiva de uma educação inclusiva, inseridas aí as Políticas Educacionais de gestão do Ensino Médio, o Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI, para uma educação de qualidade. Esta pesquisa visou, ainda, apontar as barreiras que impediam a equipe gestora de organizar os Conselhos com os diversos segmentos da comunidade educativa, junto ao processo de ensino-aprendizagem dentro da gestão de resultados. Para os PCN (1999, p. 27) “a educação deve ser estruturada em quatro alicerces: aprender a conhecer, a fazer, a viver e a ser”. Cabe aos professores atuar como mediadores em sala de aula, levando os alunos a desenvolver a criatividade e a capacidade de trabalhar em equipe, aplicando seus conhecimentos de forma ativa como cidadãos, intervindo junto aos problemas de seu cotidiano.

Diante do exposto, esta investigação norteou-se pelos objetivos a seguir que serviram de mecanismos orientadores do trabalho em todas as etapas desenvolvidas.

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo Geral

Compreender o papel da gestão pedagógica nos processos de gestão participativa.

1.2.2 Objetivos Específicos

- Conhecer a função exercida pela gestão pedagógica em uma escola de Ensino Médio.
- Identificar o papel do Conselho de Classe Participativo junto à gestão pedagógica.
- Identificar as barreiras da gestão participativa no contexto de uma educação inclusiva, democrática e cidadã.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 As Reformas Educacionais e a Política Educacional Brasileira

Em relação às políticas educacionais, Libâneo (2011) afirma que desde o governo do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso – FHC, de 1995 a 2002, que se discute a implantação da Gestão Democrática no sistema de ensino público.

Peroni (2003) mostra que no primeiro governo de FHC, as políticas educacionais tiveram como eixo principal a democratização da escola mediante a universalização do acesso à gestão democrática, centrada na formação do cidadão. No segundo governo de FHC, de 1998 a 2002, o foco passa para a qualidade, o eixo deslocou-se para a busca de maior eficiência e eficácia via autonomia da escola, descentralização de responsabilidades e terceirização de serviços. A política educacional apresentou-se de forma fragmentada, com o surgimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), da TV Escola, do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF (1997), da Avaliação Institucional e da autonomia da escola, diferentes estudos procuraram privilegiar entendimento desses pontos específicos.

Segundo a concepção de Libâneo (2011, p. 153-154), “a educação brasileira sempre teve um caráter elitista, mas em 1920, devido o processo de industrialização, a questão educacional torna-se um problema com os movimentos sociais reivindicando a ampliação do atendimento escolar.” O escolanovista Anísio Teixeira foi o mentor do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932. Esse movimento defendia uma escola pública obrigatória, laica e gratuita, que eliminasse o aspecto livreco e adquirisse um aspecto mais prático, profissionalizante, aberta a todas as classes sociais. Em 1932, o Brasil faz a primeira tentativa de elaboração de um Plano de Educação para o país. Mas, só em 1961, que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024/61 criou o primeiro Plano Nacional de Educação, que entrou em vigor em 1962.

No Brasil, de 1937 a 1945, vigorou a ditadura de Getúlio Vargas, o Estado Novo, e a racionalidade estava presente no controle político e ideológico, por meio da política educacional. Nessa época, oficializou-se o dualismo educacional: ensino secundário para as

elites e ensino profissionalizante para as classes populares. Nesse período, o debate político tinha dois projetos educacionais: de um lado estavam os liberais¹ e do outro, os católicos².

No período da ditadura militar, de 1964 a 1985, elabora-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN – a Lei nº 5.692/71 – que reforçava o dualismo no 2º grau. Institui-se a obrigatoriedade do ensino profissionalizante, e o debate girou em torno da questão quantidade versus qualidade na educação. Em 1982, houve uma reforma da LDB, 5.692/71 por meio da Lei nº 7.044/82 que acabava com a exigência do ensino profissionalizante no 2º grau, com predomínio da racionalidade tecnicista na educação. A Nova República, governo Sarney, de 1985 a 1990, propunha a racionalidade democrática. No governo de Fernando Collor de Mello, de 1990 a 1994, teve início a discussão do primeiro Plano Decenal de Educação. Neste documento, aparece na área educacional a racionalidade financeira com preocupações sobre custo-benefício, eficácia na execução e excelência do produto, preocupação proveniente do ambiente empresarial e ressurgiu, dessa forma, a teoria do capital humano com outras roupagens.

Segundo Libâneo (2011, p. 163-164), o pano de fundo da reforma educacional brasileira começou a delinear-se nos anos 1990 com o governo de Collor, que:

Assumiu a presidência da república e encetou a abertura de mercado brasileiro a fim de inserir o país na trama mundial, acionando a sua subordinação ao capital financeiro internacional. A atrelagem financeira ao mercado globalizado reflete-se nas demais dimensões da vida social, como as políticas públicas de âmbito social e, entre elas, especialmente, a educação.

No governo FHC, foi sancionada uma nova LDB, a Lei nº 9.394/96, com o objetivo de reformar toda a educação brasileira e criou-se o Plano Nacional de Educação – PNE, com duração de dez anos, de 2001 a 2010, como continuidade do Plano Decenal de 1993 (art. 87, § 1º da Lei nº 9.394/96). O PNE tinha como objetivo resgatar os métodos democráticos de participação da sociedade na construção de leis no país, com a colaboração dos representantes parlamentares. No começo do governo de FHC, iniciou-se o processo de concretização da política educacional, a LDB/96 foi alterada em seu curso democrático para incluir as diretrizes impostas pela cartilha do Banco Mundial e dos organismos internacionais (Libâneo, 2011).

¹Enquanto os liberais preconizavam o desenvolvimento urbano e industrial em bases democráticas, desejavam mudanças qualitativas e quantitativas na rede de ensino, uma escola laica e gratuita, obrigatória e co-educação.

²Os católicos queriam reformas qualitativas modernizantes e democráticas objetivados pelos primeiros, mas acusavam-os de defensores das propostas comunistas, por isso aproximavam dos integralistas, defensores do nazismo e do fascismo europeu.

Segundo Libâneo (2011, p.163), “a reforma educacional de FHC teve várias ações, mas não contou com o aumento de recursos financeiros para financiar a manutenção e o desenvolvimento do ensino”. As reformas seguiram as orientações da de organismos internacionais e do Banco Mundial, essas diretrizes foram incluídas na LDB 9.394/96. Entre elas, estão a formação de professores, currículo, avaliação e gestão. A centralização dos recursos em nível federal no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério FUNDEF (1997) possibilitou melhorias relativas nas áreas mais pobres do país, no entanto, provocou perda do padrão educacional em centros maiores. No primeiro mandato de FHC, elaborou-se o programa chamado Acorda Brasil: Está na Hora da Escola, articulado em vários âmbitos, graus e níveis de ensino, destacaram-se cinco pontos principais, conforme cita Libâneo (2011, p.163-164):

1.a distribuição de verbas diretamente para as escolas; 2. melhoria da qualidade do livro didático; 3. formação de professores por meio da educação a distância; 4. A reforma curricular (estabelecimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) 5. Avaliações das escolas.

As políticas educacionais os programas e ações de FHC foram divulgados em ritmo muito acelerado, desconsideraram as pesquisas educacionais das universidades, os analistas e os pesquisadores educacionais chegavam a enfrentar dificuldades para acompanhá-las. Mas os resultados negativos do Sistema de Avaliação Nacional do Ensino Fundamental – SAEB – mostravam as crises do sistema. Com isso, o otimismo criado foi minado: “como a falta de vagas para milhares de crianças, a desconfiança quanto que fora propagado e não-melhoria das condições salariais levou os professores à síndrome da desistência” (LIBÂNEO, 2011, p.164). Tudo isso, agregado a uma série de crise econômica e ao medo do desemprego, favoreceu a reeleição de FHC, fazendo com que a mesma política educacional tivesse continuidade até 2002.

2.2 As Políticas de Gestão da Educação Básica no Brasil

Para Dourado (2007), a gestão educacional é margeada por fatores intra e extraescolares. Nesse contexto, a gestão democrática deve considerar as heterogeneidades dos sistemas de ensino, bem como os graus progressivos de autonomia das instituições, e buscar a participação da sociedade civil organizada, especialmente o envolvimento de trabalhadores em educação, estudantes e pais. As discussões das políticas públicas devem estar articuladas aos processos e às dinâmicas intra e extraescolares. Não se deve descuidar da importância do

real papel social da escola e os processos relativos à organização, à cultura e à gestão intrínseca, como o processo educativo e as condições efetivas de ensino-aprendizagem, mediado pelo contexto sociocultural, pelos aspectos organizacionais, pela dinâmica com que se constrói o projeto político-pedagógico e se materializam os processos de organização e gestão da educação básica, no Ensino Médio.

Peroni (2003) e Dourado (2007) corroboram essas ideias quando afirmam que as políticas educacionais brasileiras são marcadas historicamente pela descontinuidade e pela centralização. Para Dourado (2007), os processos de organização e gestão da educação básica nacional são carentes de planejamento de longo prazo capazes de evidenciar políticas de Estado, em detrimento de políticas conjunturais de governo. Dourado (2007, p. 926) considera que “tal dinâmica tem favorecido ações sem a devida articulação com os sistemas de ensino, destacando-se, particularmente, gestão e organização, formação inicial e continuada, estrutura curricular, processos de participação”. O modo como a semestralidade foi implantada no Ensino Médio, em 2013, no DF, serve de exemplo dessa falta de continuidade de planejamentos, uma vez que sem discussão nem estudos prévios voltados para a organização semestral da educação em nível de ensino médio, a anuidade perdeu espaço.

Freitas (2002) e Aguiar (2006) pontuam que os cursos de formação docente devem problematizar as questões interligadas à gestão democrática, considerando os fatores que interferem na atuação dos professores, não reduzindo à disseminação de metodologias e estratégias de aprendizagem. Implica resgatar as experiências exitosas adotadas por estados com o objetivo de fortalecer as ações do Ministério da Educação – MEC –, em apoio às políticas de formação de professores e aos processos de organização da gestão escolar.

Nesse contexto, é fundamental ressaltar a busca de organicidade das políticas, sobretudo no âmbito do governo federal e de alguns governos estaduais, na década de 1990, quando, em consonância com a reforma do Estado, buscou-se sua “modernização”, se programaram novos modelos de gestão, cujo norte político-ideológico objetivava, segundo Oliveira (2000, p. 331), “[...] introjetar na esfera pública as noções de eficiência, produtividade e racionalidade inerentes à lógica capitalista”. Segundo Dalben (1995), a Lei 5.692/71 que criou o Conselho de Classe, foi revogada, mas atendia à lógica capitalista.

Pinto (2007) fala das políticas de fundos no Brasil, no período de 1997 a 2007, o FUNDEF (1997) e o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB (2007), junto ao financiamento da educação e seus efeitos no pacto federativo e, ainda, analisa a distribuição de

responsabilidades pela educação básica em estados e municípios, partindo dos dados do Censo Escolar, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP. As políticas de fundo tiveram como consequências o aumento do número das matrículas nas redes públicas municipais. De 1991 a 1996, as matrículas municipais, na rede pública, respondiam por 37% do total; em 1997, com a entrada do FUNDEF, chega-se, em 2006, a 52% das matrículas. No Nordeste, a situação é preocupante, pois estão os municípios mais pobres do país, mas as matrículas chegaram a 77%, em 2007. Já na região Sudeste, o número de matrículas públicas saltou de 21% para 51%.

Gobert, Muller (1987 apud Hofling, 2001) afirmam que as políticas públicas são aqui entendidas como o “Estado em ação”. Hofling (2001) entende a educação como uma política pública social, de responsabilidade do Estado, desde que ela seja pensada por seus organismos. Assim sendo, ao se definir o tipo de Estado e suas funções, deve-se identificar como os autores descrevem essa realidade, como as ciências sociais analisam o Estado Capitalista e como este pensa e concebe suas políticas sociais e a política educacional. Segundo Libâneo (2011), as políticas educacionais no governo de FHC, de 1995 a 2002, mudaram o sistema educacional, no Ensino Médio, em 1999, foram implantados os PCN e das DCN, mas elas se mostraram fragmentadas.

Depois da exposição das ideias dos três autores: Dourado (2007); Pinto (2007); e Hofling (2001), e pensando nas ações pontuais voltadas para a eficiência e eficácia do processo educativo nas escolas, no contexto da política educacional, dentro da Gestão Pedagógica Democrática, a Lei nº 4.751/12 – art. 40, inciso VII, do DF – diz que o diretor e o vice-diretor devem frequentar o curso de gestão escolar, conforme trata o artigo 60. Já o cargo de Coordenador Regional de Ensino (CRE) continua atrelado à indicação política.

Para Oliveira (apud Toschi, 2003), o Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE define as estratégias, metas e planos de ação da escola e permite a execução do Projeto Político Pedagógico – PPP, mas os recursos que chegam à escola são insuficientes e não caracterizam a autonomia financeira nem pedagógica para as instituições de ensino. As soluções que os autores apontam para enfrentar os desafios colocados acima se relacionam a ampliar efetivamente a participação dos envolvidos nas esferas de decisão, de planejamento e de execução da política educacional, pois só alcançará índices positivos quanto à avaliação dos resultados de programas da política educacional, mas não quanto à avaliação política da educação. Hofling (2001, p.39) defende que:

[...] uma administração pública – formada por uma concepção crítica de Estado – que considere sua função atender a sociedade como um todo, não privilegiando os interesses dos grupos detentores do poder econômico, deve estabelecer como prioritários programas de ação universalizantes, que possibilitem a incorporação de conquistas sociais pelos grupos e setores desfavorecidos, visando à reversão do desequilíbrio social.

Hofling (2001) conclui que o Estado precisa ir além, oferecer uma educação com “serviços sociais”, articulada às ações públicas e às demandas da sociedade, voltada para a construção de direitos sociais. A sociedade brasileira é desigual e heterogênea. Nesse contexto, a política educacional deveria desempenhar um importante papel democratizando a sua estrutura organizacional e o seu processo pedagógico junto à formação do cidadão. Gadotti (2000, p. 9); Hofling (2001, p. 40) concordam que a escola cidadã deve educar o sujeito dentro de uma formação geral e integral incluindo as dimensões: econômica, científica e a tecnológica, em termos mais significativos do que torná-lo “competitivo frente à ordem mundial globalizada”.

Gadotti (2000) afirma que a sociedade atual é definida como era do conhecimento, consequente do processo de globalização das telecomunicações a ela associado. Nesse contexto, cabe ao Estado, por meio de suas políticas públicas, incluir toda a sociedade na era tecnológica. Então, espera-se que a instituição escola, como bússola do conhecimento, inclua os avanços tecnológicos, seja mais democrática e menos excludente e ofereça uma formação geral na direção de uma educação integral, que oriente criticamente as crianças e jovens, na busca de uma informação que os faça crescer e não embrutecer. Nesse sentido, as consequências para a escola e para a educação em geral serão enormes, pois os alunos desenvolverão competências voltadas para:

[...] pensar; saber comunicar-se; saber pesquisar; ter raciocínio lógico; fazer sínteses e elaborações teóricas; saber organizar o seu próprio trabalho; ter disciplina para o trabalho; ser independente e autônomo; saber articular o conhecimento com a prática; ser aprendiz autônomo e a distância. (GADOTTI, 2000, p.8).

Concordam ambos os autores Gadotti (2000) e Hofling (2001), que a escola precisa ousar e inovar-se em relação a sua função, voltando-se para uma formação cultural geral e integral do ser humano, considerando a relevância de formar um cidadão ativo e não um reproduzidor de conhecimento, mas, sim, qualificar o aluno para o mundo tecnológico globalizado. O mundo de hoje prega a satisfação e a realização pessoal, a escola também pode sê-lo. Gadotti (2000) finaliza o texto fazendo uma última pergunta:

O que é ser professor hoje? Ser professor é viver intensamente o seu tempo, conviver; é ter consciência e sensibilidade. Os educadores dentro de uma visão emancipadora, não só transformam a informação em conhecimento e em consciência crítica, mas também formam pessoas. (GADOTTI, 2000, p.9)

O coordenador do “Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional Sobre Educação para o Século XXI”, Delors (1998, apud Godotti, 2000, p. 9) define os quatro pilares que podem ser tomados também como bússola para orientar os profissionais da educação, rumo ao futuro da educação, que são: Aprender a conhecer; Aprender a fazer; Aprender a viver juntos e Aprender a ser. Esses quatro pilares foram incorporados às determinações da atual LDB – Lei nº 9.694/96 – e acrescenta também que a educação deve cumprir um triplo papel: econômico, científico e cultural, PCN (1999).

2.3 O Conselho de Classe

Segundo Dalben (1995, p. 26-28), “o Conselho de Classe nasceu na França, em 1945 e continha pareceres que serviriam para orientar o acesso dos alunos nas diversas modalidades de ensino o clássico e o técnico”. Em 1960, o panorama educacional brasileiro substituiu a predominância do ideário pedagógico europeu pela interferência norte-americana, do acordo com o Ministério da Educação e a United States Agency for International Development – MEC/USAID, ideologia do mundo capitalista.

O serviço de consultoria continha uma filosofia dissimulada das suas pretensões. O documento disponível expressava claramente a tentativa político-ideológica por parte da USAID, de manipular o aparelho escolar brasileiro para legitimar o processo de modernização da sociedade a fim de possibilitar um alinhamento geopolítico com o neo-capitalismo norte-americano no continente (ARAPIRACA, 1982, p.124 apud DALBEN, 1995, p.28-29).

A nova LDB, a Lei nº 5.692/71, criada na década de 70, implantou a reforma da política educacional e deu origem ao Conselho de Classe. A teoria estrutural funcionalista, que embasou a estrutura das organizações nas décadas de 60 e 70, do Conselho de Classe, trouxe a visão organicista da divisão social do trabalho em que os elementos de uma estrutura interagem com funções e papéis determinados e especificados pela organização.

É uma lógica que tem como pressuposto que a interdependência das partes pode compor um todo harmônico. Prega o princípio da cooperação social sobre o reforço da individualidade, o desempenho de papéis socialmente adequados, num processo estável de integração, desenvolvido à ordem social almejada. (CHAUÍ, 1980, p. 39 apud DALBEN, 1995, p. 44).

O Regimento Escolar – RE (2009, p. 29-30) art. 40) recomenda que o “Conselho de Classe pode ser participativo com a presença de todos os alunos e professores de uma mesma turma, bem como dos pais ou responsáveis”. O diretor assume o papel fundamental de acompanhar as reuniões dos Conselhos de Classes, conforme RE (2009, p.12, § 1º). Nesse sentido, Lima (2011, p. 58), em sua tese de doutorado, coloca que:

A metáfora desse espaço como tribunal do júri não é exagero. Também não se trata de um exagero dizer que é uma espécie de tribunal do júri a moda mais antiga e mais cruel onde o réu (aluno) não se faz presente, tampouco seus advogados de defesa. O que existe é um "competente" corpo de promotores que são também juízes e jurados, os professores da escola. Com esse cenário não é difícil arriscar os possibilidade de erro oriundo desses julgamentos.

Dalben (2004) aponta uma contradição para qual o diretor precisa ficar atento, especialmente quando o Conselho de Classe se diz participativo. Trata-se do corpo docente não se colocar na posição de avaliado e, portanto, não abrir mão da função autoritária de avaliador. Quanto à dinâmica do Conselho de Classe, Dalben (2004, p. 63) ressalta os equívocos que são cometidos pelo uso de critérios estranhos, gestos e olhares, pelo uso da avaliação informal na composição de nota dos alunos, sem que ninguém se manifeste e alerta para o corporativismo perigoso, a "Comunhão de ideologias", que tornam os discursos e que definem a vida sob a tutela de profissionais envoltos em emoções momentâneas que se tornam decisivas para sentenças que proferem. Segundo Lima (2011, p. 58), em sua tese de doutorado:

O Conselho de Classe merece atenção redobrada porque é ao mesmo tempo espaço da avaliação em seus três níveis, assim como espaço de deliberações administrativas e pedagógicas que podem modificar o rumo das ações das vidas dos estudantes da instituição educativa, dentro e fora dela.

Mattos (2005, apud LIMA 2011, p. 58) vê o Conselho de Classe como uma instância coletiva, que “se for colocado a serviço da aprendizagem, poderá ser bastante útil, mas se não for bem utilizada poderá causar danos irreversíveis” para os alunos, levando-os ao fracasso escolar. Nesse espaço, as argumentações e os pareceres dos docentes sobre os discentes são pessoais, preconceituosos, pejorativos, com pouco grau de constrangimento. A autora conclui que o espaço do Conselho de Classe não se prestava à discussão/avaliação do trabalho pedagógico e da prática da sala de aula, nem mesmo à interação desses elementos. O foco voltava-se somente para avaliar os estudantes assim como para apontar encaminhamentos e emitir pareceres médicos e psicológicos sobre a saúde dos escolares, sem informação alguma para tanto. Dalben (2004, p. 64) afirma que “apesar de o aluno ser o centro das avaliações e

das discussões, no Conselho de Classe, a sua atuação é passiva, não tem voz nem participa das reuniões.”

Dalben (1995, p. 35) argumenta que “o Conselho de Classe desempenha papel fundamental por aglutinar os diversos profissionais da escola, na perspectiva de tentar obter a visão total do desempenho do aluno”. Essa estância pode consolidar a soma das análises dos diversos professores, segundo a ótica de cada um deles, do orientador educacional e a do supervisor pedagógico com as análises técnico-metodológicas. O Conselho de Classe teria o papel de recompor a estrutura fragmentária da escola, baseada na divisão técnica do trabalho, articular de forma harmônica as diversas partes do todo e garantir a dimensão avaliativa do processo educacional como todo. Todavia, Dalben (2004, p. 64) afirma que: “a relação dos sujeitos com o Conselho de Classe transforma-os em um jogo de poder”. Cada profissional torna o seu conhecimento como algo privado, fazendo valer, na maioria das vezes, em oposição ao do outro.

A pesquisa de Dalben (1995) mostra que o Conselho de Classe não conseguiu fazer mudanças significativas em suas práticas e, que a dicotomia Conselho ideal versus real se faz presente o tempo todo. A organização e a estrutura escolar configuraram como entraves impostas aos educadores levando a uma sensação de impotência perante a organização, acrescentam-se ainda as condições objetivas de trabalho como a carga horária, calendários, dentre outros. Além disso, o contexto da Lei nº 5.692/71 foi outro fator que contribuiu para não promover grandes mudanças no Conselho, pois este estava baseado na teoria funcionalista, que trazia consigo percepções lineares de educação, não comportando na própria organização os conflitos e as divergências provocadas pelo movimento dialético. Enfim, o Conselho reproduzia as relações hegemônicas da sociedade, o processo de trabalho e a relação pedagógica refletiam e contribuíam para manter a ordem social vigente. Contudo, o Conselho Escolar possui também alguns elementos que constituem e aponta para eixos centrais, num processo de busca de transformação dessa relação. A autora justifica sua fala acrescentando que:

O Conselho de Classe é um órgão colegiado que pode proporcionar o debate permanente e a geração de ideias numa produção social. A dimensão dos espaços coletivos é essencial para o estabelecimento de uma relação social transformadora, e torna fundamental o resgate das estâncias colegiadas na escola. Nessa perspectiva, o novo tipo de relação deve-se estabelecer com essas estâncias a fim de que se superem as dissociações de funções, atribuições e competências postas e incorporadas pelos profissionais. (DALBEN, 1995, p. 192).

Para a autora, a racionalidade possibilita a subdivisão da realidade pedagógica e a postura corporativista dos profissionais. Todavia deve-se buscar a modificação de posturas perante o universo escolar. Assim sendo, ela apresenta algumas questões que podem ser discutidas, para que se procurem estabelecer novas relações no processo de trabalho escolar como um todo. São esses os aspectos: “a participação direta, efetiva entrelaçada dos profissionais que atuam no processo pedagógico; a questão da avaliação, tendo como foco central o processo de ensino; a interdisciplinaridade” (DALBEN, 1995, p. 193).

Dalben (1995, p.195) afirma que a natureza intrínseca da avaliação e sua dinâmica são contraditórias. Ela causa insatisfações e impasses entre o trabalho escolar, entre as relações professor x aluno x conhecimento x comunidade e está sintetizada pelos índices de reprovação, de evasão, dos fracassos escolares e das dificuldades de aprendizagem, tão comentados pelos professores. “Por intermédio da avaliação é que se concretizam as concepções de educação, explicitam-se as direções privilegiadas pelo professor e pela escola, nas questões ligadas ao processo de ensino, as quais vão definir os que terão sucesso no sistema escolar”. As condições objetivas do trabalho pedagógico abrem espaço para o predomínio de uma concepção de conhecimento individualista e cada professor vê sua área como propriedade privada. Essa postura inviabiliza as relações integradas e interdisciplinares na escola. No entanto, apesar desse obstáculo, verifica-se que o Conselho de Classe tem características de uma instância interdisciplinar.

O conselho de classe é um mecanismo integrador, e pensar o seu papel diante de uma nova lógica, em que esteja presente o desenvolvimento das atuais formas de reorganização social segundo uma nova ordem e ainda das condições de produção do próprio trabalho, leva ao repensar da nova relação que se deve estabelecer entre os profissionais e o seu conteúdo de trabalho. É um processo que exige a revisão da relação entre os professores e o conteúdo do eixo metodológico que os orienta no processo de ensino, e, obviamente, das relações que poderão estabelecer na instância diante do novo processo de avaliação. (DALBEN, 1995, p. 197-198)

Ainda na mesma linha, afirma-se que o trabalho interdisciplinar exige mudança da escola e do educador. Do educador exige uma mudança de postura, requer que ele olhe o aluno de forma contextualizada, como um ser ativo, produto e produtor de cultura e, quanto a sua disciplina, a quebra da atual concepção lógica funcionalista, vista como propriedade privada e estanque, mas como significativa, integradora, capaz de favorecer a leitura da relação homem versus mundo. Acredita-se que essa nova postura permitiria o entrosamento dos profissionais incluindo o trabalho interdisciplinar, colaborativo na busca de objetivos comuns, promovendo a tolerância e a solução não violenta de conflitos. Nesse cenário, o

pedagogo teria o papel de redimensionar historicamente, “aparando as arestas produzidas pela relação professor x especialista x conteúdos específicos”. (DALBEN, 1995, p. 199).

Nessa perspectiva, o Conselho de Classe teria como eixo central de suas análises metodológicas a integração, em que cada professor participante teria a consciência dos elementos unificadores de seu trabalho, saberia que "a vida" não se pode dividir em matérias distintas, e que a busca por uma escola transformadora passaria pela nova relação que seria estabelecida com a própria organização. Assim, a escola deveria romper com a estrutura objetiva articulando dialeticamente suas dimensões pedagógicas e administrativas. Tanto Dalben (2004), como Damiani (2008) encontram-se em destaque como teóricos que dão suporte às afirmativas acima. Poder-se-ia afirmar que é uma situação que se coloca com característica de um vir a ser. A partir do que foi exposto, pode-se dizer que o grupo sairia de uma hierarquia formal e passaria a assumir o seu processo de trabalho segundo parâmetros escolhidos por ele mesmo. “Assume o próprio trabalho criativamente, com perspectiva de atuação coletiva, de caráter orgânico da construção explícita de projetos pedagógicos”. (DALBEN, 1995, p.200).

2.4 A Gestão Pedagógica Participativa

A gestão pedagógica participativa neste estudo está fundamentada nos autores: Lück (2009 e 2011); Libâneo (2011). Lück (2009, p. 22) afirma que o trabalho educacional, por sua natureza, demanda um esforço compartilhado, realizado a partir da participação coletiva integrada dos membros de todos os segmentos da comunidade educativa. Segundo Lück (2009), a participação tem sido exercida sob inúmeras formas e nuances no contexto escolar, desde as manifestações de vontades individualistas, algumas vezes camufladas, até a expressão efetiva de compromisso social e organizacional, traduzindo em atuações concretas e objetivas, voltadas para a realização conjunta de objetivos.

A participação efetiva na escola pressupõe que os professores, coletivamente, organizados discutam e analisem a problemática pedagógica que vivenciem em interação com a organização escolar e que, a partir dessa análise determine caminhos para superar as dificuldades que julgarem mais carentes de atenção e assumam o compromisso com a promoção de transformação nas práticas escolares. [...]os problemas e situações desejados são apontados pelo próprio grupo, e não apenas pelo diretor da escola ou sua equipe técnico pedagógica, [...] (LÜCK, 2009, p. 33-34)

Lück (2009, 34) afirma que, no contexto da sala de aula, a participação dos alunos é trabalhada de forma limitada pelos professores, “[...] cria-se uma cultura de ‘teatro de

participação’ na qual entram em cena apenas os alunos que dizem o que o professor deseja ouvir e julgam não poder dizer mais do que ou diferente do que fora perguntado.” Durante as apresentações dos trabalhos em grupo, observa-se a distorção do sentido, porque as tarefas são feitas de forma fragmentada, com divisão de tarefas e responsabilidades, não se promovem o debate de ideias nem a aprendizagem coletiva pela socialização, usam-se encargos para facilitar e diminuir o trabalho de todos.

Portanto, para Lück (2009), a observação, a análise e a compreensão dos processos de formas de participação constituem-se em condição para que se possa aprimorar esse processo na escola. Como processo social, apresenta vários desdobramentos e nuances, demandando de todos os participantes, sobretudo de seus líderes, habilidades específicas e atitudes especiais. Em decorrência dessa variação, o sentido efetivo da participação se expressa pela peculiaridade da prática exercida e seus resultados. Assim, é que se pode observar, em diferentes contextos, a prática diferenciada da participação por sua abrangência e seu poder de influência. Dessa maneira, a partir do estudo de forma de participação, identificam-se:

a). a participação como presença; b). a participação como expressão verbal e discussão; c). a participação como representação política; d). a participação como a tomada de decisão; e). a participação com engajamento, conforme a seguir comentados. Observa-se que essas categorias apresentam diferentes intensidades de envolvimento e compromisso, que vão do compromisso apenas formal e distanciado ao envolvimento pleno e engajado. (LÜCK, 2009, p. 35-36).

Nessa perspectiva, faz-se necessário explicar as diferenças principais que existem entre as duas últimas formas de participação: a tomada de decisão e a engajada. Para Lück (2009), a tomada de decisão coletiva implica compartilhar poder e responsabilidade, fazer encaminhamentos e apontar soluções para os problemas enfrentados pela escola, definir papéis, enfrentar desafios e promover resultados significativos pedagógica e socialmente. A participação como engajamento é ativa e consciente, envolve estar presente, oferecer opiniões, tomar decisões de forma comprometida, efetivando-as. No cenário da organização escolar, tendo em vista a interação, a dinâmica social e interpessoal que envolve e se manifesta, nem sempre a participação ocorre de forma fluida, dinâmica, linear e lógica. A tomada de decisão não corresponde à atuação comprometida dos profissionais numa perspectiva democrática.

Quanto à liderança, Lück (2010, p. 28) destaca que no âmbito educacional “há uma relação direta entre a qualidade de liderança dos gestores e a qualidade do ensino e no desempenho dos alunos”. Para a autora o líder competente é sensível, organizado, observa a

realidade, dialoga com seus membros numa construção conjunta de tomada de decisões, troca de experiências, dividindo tarefas e responsabilidade. Libâneo (2011) compara a participação entre empresas e escolas e mostra que os processos de tomada de decisões têm objetivos diferentes em ambas. Na empresa, a participação é estratégica, visa ao aumento de produtividade. Já, nas escolas, buscam-se bons resultados, e a participação tem como princípio a autonomia, a prática democrática, os profissionais intervêm coletivamente nas decisões da gestão pedagógica definindo o rumo dos trabalhos.

Segundo Libâneo (2011), os Conselhos de Classe, os colegiados ou comissões, surgidos no início da década de 80, estão entre as modalidades de participação mais conhecidas e difundidas, no Brasil, funcionam em vários estados. Lück (2009), e Libâneo (2011) corroboram que, para a gestão participativa atingir suas finalidades, as instituições educativas devem determinar seus papéis e suas responsabilidades tais como: Conselho Escolar; direção; setor técnico administrativo; setor pedagógico.

A Lei nº 4.751/12, no DF, fundamentou a gestão democrática nas instituições educativas públicas. Para Libâneo (2011), as escolas públicas integram um sistema educacional, neste espaço a burocracia se faz presente por incluir as funções constitutivas do sistema de organização e gestão da escola como: o Planejamento, a Organização, Direção/Coordenação e a Avaliação. Entretanto a maneira pela qual a escola compreende a divisão de tarefas, de responsabilidades e o relacionamento entre os vários setores determinam a sua estrutura organizacional. Tanto Lück (2009, p.17), como Libâneo (2011, p.328-329) entendem “a gestão participativa como o principal meio de assegurar a gestão democrática, por envolver todos os sujeitos da escola no processo de tomada de decisão da organização escolar.” Libâneo (2011) afirma que a participação proporciona à comunidade educativa o conhecimento dos objetivos e das metas da escola incluindo sua estrutura organizacional e sua dinâmica e, ainda, propicia um clima de trabalho favorável de aproximação entre todos. Lück (2009) refere-se às escolas dando-lhe um conceito de gestão participativa, que deve envolver todos os segmentos da comunidade educativa que estejam interessados na escola e na melhoria do processo pedagógico.

Para os autores Libâneo (2011, p. 330) e Dalben (1995, p. 35), o Conselho de Classe “faz parte da gestão participativa da escola porque tem a função de recompor a estrutura fragmentária e por articular aos diversos segmentos da escola.” Os autores: Vasconcellos (2007, p. 83-84); Libâneo (2011, p. 342); Dalben (1995, 2004) corroboram que “o Conselho de Classe tem como foco a avaliação dos alunos.” Porém, Dalben (2004, p. 56) afirma que a

posição dos professores aponta uma contradição para qual o diretor precisa ficar atento, especialmente quando o Conselho de Classe se diz participativo. “Trata-se do corpo docente não se colocar na posição de avaliado e, portanto, não abrir mão da função autoritária de avaliador”. Dalben (1995, p.187-200) conclui seu trabalho afirmando que “a organização do trabalho escolar apresenta-se como fator determinante no atual processo de ensino”. Martins (2002); Fullan e Hargreaves (2000, apud Damiani, 2008, p. 219) chegaram às mesmas conclusões que Dalben (1995). E acrescentam que o desenvolvimento de uma proposta que se articule com os interesses e necessidades dos alunos, com as questões evidenciadas do dia-a-dia da escola, com suas possibilidades e limitações surge como uma dimensão central na busca de novas alternativas político-pedagógicas.

2.5 O Trabalho Colaborativo

Para Damiani (2008, p. 218-223), “o trabalho colaborativo e cooperativo entre professores e alunos pode ajudar a gestão pedagógica a criar soluções criativas para enfrentar os problemas da escola”. No entanto, Parrilla e Daniels (2004, p.10-11 apud Damiani, 2008, p.218) afirmam que tanto no sistema espanhol como no brasileiro são os professores que têm tratado dos problemas do trabalho escolar “o sistema de educação espanhol e as escolas brasileiras enfrentam problemas parecidos, em ambos, são os docentes que tratam dos problemas do trabalho escolar.” Essa tarefa os leva a se sentirem carentes de apoio e tem como consequência a adoção de práticas corriqueiras, devido à falta de iniciativa para encontrar soluções inovadoras para os problemas e, ainda, sem esperanças de que funcionem.

Nesse contexto, Norwich e Daniels (1997) propõem que se analise a forma de enfrentar as dificuldades do trabalho docente a partir de dois parâmetros principais complementares e inter-relacionados: o engajamento ativo e o nível de tolerância. O primeiro refere-se à maneira pela qual os professores tentam proporcionar a todos oportunidades de aprendizagem de boa qualidade; já, o segundo diz respeito aos limites de desafios que os docentes conseguem enfrentar, tais como:

Quando o que denomina ‘cultura de coletividade’ é instaurada, as pessoas nela envolvidas passam a reconhecer o que sabem, o que os outros sabem e o que todos não sabem – atitudes que resultam na busca de superação dos limites do grupo. (ARAÚJO, 2004, apud Damiani, 2008, p. 218)

Nono e Mizukami (2001) salientam a importância do compartilhamento de experiências entre professores, explicando que pode favorecer o desenvolvimento da destreza

na análise crítica, na resolução de problemas e na tomada de decisões. Damiane (2008) mostra que o trabalho colaborativo entre professores apresenta potencial por enriquecer sua maneira de pensar, agir e resolver problemas, criando possibilidades de sucesso à difícil tarefa pedagógica. Os autores: Engeström (1994), Hargreaves (1998), Fullan (2000) e Thurler (2001) descrevem a profissão docente como solitária. Na visão de Hargreaves (2000), o isolamento docente vem da arquitetura das escolas, da estrutura dos seus horários, da sobrecarga de trabalho e da própria história da profissão docente. Essa ideia é também corroborada por Engeström (1994) e por Pimenta (2005), esta se referindo ao Brasil; Dalben (1995) também chegou à conclusão de mesmo teor.

Martins (2002, p. 219) afirma que os professores das escolas brasileiras estão, na maior parte do tempo, dispersos; os encontros acontecem em situações bem pontuais: “nas salas de professores, nos conselhos de classe, nos grupos que trabalham com as mesmas disciplinas ou nos horários de trabalho pedagógico coletivo”. Damiani (2008) coloca que os momentos coletivos, nas escolas, não são utilizados para reflexão nem para transformar a prática educacional, mas para realizar atividades burocráticas e solucionar os problemas emergenciais. É importante dizer que, ao valorizar o trabalho colaborativo, não se nega a importância da atividade individual na docência. Fullan e Hargreaves (2000) defendem a reconciliação das duas dinâmicas, as grupais e as individuais, entendendo que qualquer uma delas, sem a outra, limita o potencial de trabalho dos professores.

Creese, Norwich e Daniels (1998), após amplo estudo realizado na Inglaterra, concluíram escolas que adotaram a cultura colaborativa são mais inclusivas, apresentaram baixas taxas de evasão e formas mais efetivas de resolução de problemas dos alunos. Damiani (2004; 2006) investigou uma escola pública municipal com bom desempenho, depois que investiu na cultura colaborativa. Essa escola teve como resultados, quando comparada com as médias de outras: baixos índices de repetência e evasão entre seus estudantes, alto grau de satisfação e investimento em formação continuada de seus docentes. As autoras Rausch e Schlindwein (2001) investigaram também os efeitos das discussões grupais por professoras que visavam refletir sobre suas práticas. Elas explicam que:

Para que os professores ressignifiquem a sua prática é preciso que a teorizem. E este movimento de teorizar a prática não se efetiva somente com treinamentos, palestras, seminários, aulas expositivas, mas muito mais, quando há uma relação dinâmica com a prática deste professor a partir de uma reflexão coletiva, auto-reflexão, pensamento crítico e criativo, via educação continuada. É preciso desencadear estratégias de formação processuais, coletivas, dinâmicas e contínuas. Refletir com os demais professores e compartilhar erros e acertos, negociar

significados e confrontar pontos de vista surge como algo estimulador para uma prática pedagógica comprometida. (RAUSCH e SCHLINDWEIN, 2001, p. 121).

Os benefícios dos grupos de discussão e do trabalho colaborativo entre professores brasileiros, para a melhoria de sua autoconfiança e maior efetividade de seu trabalho, também são evidenciados em trabalhos como os de Passos (1999); Magalhães; Celani (2000); Dickel; Colussi; Bragagnolo; Andreolla (2002); Detsch; Gonçalves (2002); Silva (2002). Tem-se ainda, o exemplo do trabalho de Miriam Raposo e Diva Albuquerque Maciel: “As interações professor-profesor na Co-Construção dos Projetos Pedagógicos na Escola”, no DF, 2005. Para os autores Coll (1994); e Colaço (2004), os benefícios das atividades colaborativas entre alunos têm sido ressaltados, da mesma forma que entre docentes, por diversos autores. As análises dos autores apontam os ganhos do trabalho colaborativo entre estudantes, em termos de:

1. socialização e controle dos impulsos agressivos, adaptação às normas estabelecidas... e superação do egocentrismo (por meio da relativização progressiva do ponto de vista próprio); 2) aquisição de aptidões e habilidades (incluindo melhoras no rendimento escolar); e 3) aumento do nível de aspiração escolar. (apud Damiani, 2008, p. 222)

Quanto aos efeitos do trabalho colaborativo entre estudantes, pode-se citar, entre outros, as investigações de Damiani (2006) e a teoria do desenvolvimento de Wallon. Ambos concordam que as interações entre os alunos ampliam seus conhecimentos, assim como para a exposição a diferentes raciocínios e comportamentos que podem ser apropriados por meio da imitação criativa e não-reprodutiva, enriquecendo o repertório de pensamento. A pesquisa de Carvalho (2006) teve como objetivo desenvolver a colaboração, entre os alunos, durante as aulas de Educação Física. As regras dos desportos foram adaptadas para criar a cultura de solidariedade participativa com os alunos. Os resultados da pesquisa mostraram que os alunos passaram a jogar de forma colaborativa e inclusiva, adotaram atitudes críticas em relação às atividades competitivas desenvolvidas e nas outras disciplinas. Os autores Candela (2000); López de Lara (2000) do México, e de Ambrosetti (1999) do Brasil, também perceberam e enfatizaram em seus trabalhos, os benefícios das interações entre estudantes, em seus processos de aprendizagem.

Nessa perspectiva, Damiani (2008, p. 224) argumenta que “o trabalho colaborativo entre professores e alunos não tem como objetivo resolver todos os problemas da educação”, mas a literatura tem mostrado várias contribuições nessa área. As pesquisas sobre trabalho colaborativo auxiliam no enfrentamento dos sérios desafios propostos pela escola atual. O

trabalho colaborativo resgata os valores perdidos pela sociedade competitiva e individualista, como o compartilhamento e a solidariedade. Ferreira (2003, p.134) argumenta “juntamos trabalhos” ao invés de trabalharmos juntos, e isso se aplica, de maneira intensa, às instituições escolares, nas quais, tanto as atividades pedagógicas quanto as administrativas são, usualmente, realizadas de maneira individual.

Essa exposição um tanto sintética não permitiu revelar toda a riqueza de possibilidades oferecidas pelo trabalho colaborativo, mas acredita-se que as evidências apresentadas mostram que ele é importante e deve, portanto, ser entendido e discutido, tanto na formação inicial e continuada, durante as reuniões nas instituições educativas, e, principalmente, nos Conselhos de Classe Participativos, com o objetivo de garantir o acesso e a permanência dos alunos, da Educação Infantil ao Ensino Médio, no Distrito Federal.

3 METODOLOGIA

Segundo André (2001), as décadas de 80 e 90 assistiram a uma mudança no contexto de produção dos trabalhos de pesquisa. Antes, o papel do pesquisador era olhar os sujeitos de “fora”, agora os olha “de dentro”. Uma das principais preocupações do pesquisador tornou o exame das situações “reais” no cotidiano da escola e da sala de aula. Os trabalhos que surgiram após o período, analisam a experiência do próprio pesquisador ou em que este desenvolve a pesquisa com a colaboração dos participantes. Essas novas modalidades de investigação suscitam o questionamento dos instrumentais teórico-metodológicos disponíveis e dos parâmetros usuais para o julgamento da qualidade do trabalho científico. No campo da educação, deve-se encorajar o diálogo entre especialistas de diferentes áreas do conhecimento, com diferentes abordagens e experiências inserindo-as na prática profissional.

Na visão de Miranda (2000), a literatura deve abordar o ensino da pesquisa, nos cursos de formação contemporânea dos professores e articular o debate reflexivo do pesquisador. Critica o elitismo da universidade, que focaliza só a problemática do professor reflexivo/pesquisador, trata das relações entre o conhecimento acadêmico e o dos profissionais práticos. Na área de educação, existem inúmeros problemas que precisam de respostas, não se pode deixar que as polêmicas distanciem o pesquisador da realidade. O estudioso finaliza defendendo que o trabalho de pesquisa precisa ser bem planejado, os dados coletados necessitam seguir procedimentos rigorosos, a análise deve ser densa e fundamentada em relatório e que descreva claramente o processo seguido e os resultados alcançados.

Assim, este capítulo tem como objetivo apresentar a metodologia da pesquisa, as justificativas desta, os procedimentos de coleta e de análise dos dados. O presente estudo desenvolveu uma pesquisa social. A pesquisadora fez opção pelo estudo de caso, devido ao tema e ao tempo destinado para realizar este estudo.

Para Goldenberg (2004), o estudo de caso foi adaptado da tradição médica e tornou-se uma das principais modalidades de pesquisa qualitativa em ciências sociais. Ele reúne um grande número de informações detalhadas, por meio de diferentes técnicas de pesquisa, com o objetivo de apreender a totalidade de uma situação e descrever a complexidade de um caso concreto. O estudo de caso possibilita ao pesquisador adentrar a realidade social, não conseguida pela análise estatística; as particularidades e as tendências do grupo são incluídas,

suas diferenças internas e os comportamentos desviantes da "média" são revelados, e não escondidos atrás de uma suposta homogeneidade.

Segundo Rey (2005), o processo de construção da informação representa o momento mais difícil na realização da pesquisa qualitativa. Todavia, muitos pesquisadores não compreendem os princípios e as características gerais da proposta sobre o prisma do caráter destrutivo-interpretativo da pesquisa qualitativa e, quando chega o momento de construção da informação, não analisam os dados empíricos, tratando-os como verdade absoluta. O processo de construção da informação na pesquisa qualitativa dentro das ciências sociais exige o caráter ativo e responsável do pesquisador, durante a construção teórica resultante da pesquisa. O produto final envolve sempre as representações teóricas, os valores e intuições do pesquisador, mas também está aberto ao momento empírico do trabalho, assim como às novas ideias que aparecem nesse momento, algumas das quais podem ser totalmente inéditas.

Para a efetivação deste estudo de caso, a pesquisadora realizou uma investigação qualitativa numa instituição educativa pública de Ensino Médio de Taguatinga, no DF e analisou os seguintes documentos: o Projeto Político Pedagógico – PPP –, o gráfico do rendimento geral de 2012, as Atas de Conselho de Classe dos professores e dos alunos, fez ainda a observação direta dos Conselhos de Classe do 3º e do 4º bimestres, de 2012, e realizou três entrevistas individuais semiestruturadas.

As entrevistas semiestruturadas, com a equipe gestora, foram realizadas na instituição educativa guiadas por um roteiro de 12 perguntas, apêndice 1. As entrevistas tiveram por objetivo colher informações acerca da rotina de trabalho dos atores envolvidos nesta investigação. Conforme Altet (2001, p. 34) citado por Ibiapina (2008, p. 48), “é preciso motivar o professor a exercitar o [...] aprender o saber analisar, o saber refletir, o saber justificar as práticas.” Essa dinâmica favoreceu o processo de coprodução de conhecimentos entre a pesquisadora e a equipe gestora, de forma que o respeito mútuo, a tolerância e a confiança se fizessem presentes no processo de parceria colaborativa.

Nessa perspectiva, a observação do Conselho de Classe teve como objetivo investigar como os diversos segmentos: gestores, supervisores, coordenadores e professores encaminharam os problemas do Conselho de Classe frente à gestão pedagógica, referente às dificuldades de aprendizagem e a indisciplina em sala de aula, cujas intervenções foram colocadas em prática após a sua realização. Por isso, a pesquisadora analisou as Atas dos Conselhos de Classe do 1º bimestre de 2012 e do PPP, confrontando-as com a observação direta dos Conselhos, com as entrevistas, e com o questionário dos professores.

3.1 O Processo de Construção

A pesquisa iniciou com a observação do Conselho de Classe do 3º bimestre que foi realizado nos dias 09 e 10/10/12. O Conselho de Classe do 4º bimestre realizou-se no período de 10/12 a 13/12/12. As entrevistas semiestruturadas reflexivas efetivaram-se na instituição educativa e tiveram como suporte um roteiro com doze perguntas (apêndice 1). A observação direta dos dois Conselhos de Classe teve como foco central analisar as posturas e as argumentações dos docentes e dos coordenadores, suas posições frente aos resultados do processo educativo e à intervenção dos coordenadores diante das colocações dos docentes, neste espaço.

Com a finalidade de que a pesquisa pudesse alcançar os objetivos pretendidos, este estudo desenvolveu-se com a colaboração de professores formados em diferentes áreas, com pensamentos e comportamentos únicos, com experiências e histórias de vida diferentes. Nesse sentido encontra-se apoio em Rey (2005, p.7):

o conhecimento é um processo de construção que encontra sua legitimidade na capacidade de produzir, permanentemente, novas construções no curso da confrontação do pensamento do pesquisador com a multiplicidade de eventos empíricos coexistentes no processo investigativo. Portanto, não existe nada que possa garantir, de forma imediata no processo de pesquisa, se nossas construções atuais são as mais adequadas para dar conta do problema que estamos estudando.

3.2 Contexto físico da pesquisa

A instituição pública pesquisada trabalha com o Programa do Ensino Médio Inovador – ProEMI, uma política pública do MEC, desde 2010. No ano seguinte, ou seja, em 2011, adotou a Educação Integral com o compromisso de construir o conhecimento atendendo aos interesses e às necessidades pedagógicas dos alunos transformando sua realidade. A escola trabalha com o objetivo de preparar os alunos para o vestibular do PAS/UnB e para o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. Em 2012, a escola ficou em 6º lugar, no ENEM, em relação às escolas públicas do DF. O gestor foi reeleito, conforme a Lei nº 4.751/12, da Gestão Democrática do DF, reestruturou o PPP e deu continuidade aos projetos.

A escola foi inaugurada em 26 de janeiro de 1963. De 1970 a 1972, a instituição desenvolveu cursos profissionalizantes; em 1975, ela ofertou apenas o 2º grau. Em 1985, passou por reforma, ficando conhecida como a escola de ensino médio mais bem equipada de Taguatinga. Em 2005, a escola implanta a Gestão Participativa com o projeto Aluno Cidadão,

conquistando o 1º lugar na Diretoria Regional de Ensino de Taguatinga – DRET – e o 2º lugar no DF. Atualmente oferta à comunidade apenas o Ensino Médio.

Em 2012, a instituição educativa tinha 124 servidores distribuídos da seguinte forma: a equipe gestora composta por 6 pessoas: diretor, vice-diretor, supervisora e três coordenadores; 2 orientadoras educacionais; 42 professores readaptados; 57 professores regentes; 14 servidores da carreira de assistência, 3 secretárias.

O corpo discente é composto por 1.611 alunos, totalizando 38 turmas distribuídas nos dois turnos. Eles são provenientes de diferentes Regiões Administrativas do DF, tais como: Ceilândia, Samambaia, Recanto das Emas, Riacho Fundo, Taguatinga, além de Águas Lindas de Goiás, localizada no entorno do DF. A comunidade educativa é heterogênea, compõem-na uma grande diversidade socioeconômica e cultural. Todos os anos, decorrente do remanejamento natural realizado pela Diretoria Regional Ensino de Taguatinga – DRET, a instituição educativa recebe os alunos aprovados das seguintes instituições educativas: Centros de Ensino Fundamental: CEF 08, CEF11, CEF14 e SESI.

Em termos de estrutura física, a instituição educativa é bem equipada. Possui auditório, 20 salas de aula ambientes, equipadas com armários, quadros brancos, TV de LCD de 42 polegadas; secretaria; sala de professores; sala de coordenação; sala de supervisão pedagógica; sala de Arte; sala de orientação educacional; sala de vídeo; sala de direção; 4 laboratórios; sala de multimídia; sala de educação física; sala multiuso; sala do grêmio estudantil; quadra poliesportiva coberta; depósito; sala de recursos; cantina; mecanografia; Biblioteca; sala de reforço, dentre outros. A equipe pedagógica dispõe de uma sala privativa bem equipada, com mesa, computador e uma impressora, para realizarem seus trabalhos e para receber os professores e os alunos.

Quadro 1: Quadro geral dos servidores da instituição educativa

Área do conhecimento	Componente curricular	Licenciatura	Pós-Graduação	Mestrado	Doutorado	Total
Códigos e Linguagem	8 Português	X	3	1		
	4 Inglês	X				
	4 Ed. Física	X				
	3 Arte	X	1			
	2 Espanhol	X				
Ciências da Natureza	6 Matemática	X	2			
	4 Física	X	1			
	3 Biologia	X				
	3 Química	X	1			
Ciências Humanas	4 História	X	1			
	4 Geografia	X				
	4 Filosofia	X				
	4 Sociologia	X		1		
Perfil da equipe gestora		Licenciatura	Especialização	Mestrado	Doutorado	Total
1	Diretor	Agronomia	Gestão Escolar			
1	Vice-diretor	Química				
1	Supervisor ped.	Biologia				
3	Coordenadores	Química, Port.				
2	Orientadores educacionais					

Fonte: PPP 2012/2013 (Corpo docente composto por 57 professores, a maioria pesquisada, pós-graduados).

Em 2011, os recursos oriundos do Programa de descentralização administrativa e financeira - PEDAF e do ProEMI financiaram as reformas físicas da escola, tais como: construção de refeitório, reforma dos banheiros, pintura da quadra e entrada da escola, reestruturação do laboratório de informática, reforma da sala de ginástica; além da compra de: TV de LCD, data show, equipamento de som, materiais esportivos, materiais e equipamentos para os diversos projetos, livros literários para a Biblioteca; compra de materiais didáticos, ambos possibilitaram a melhoria da qualidade do ensino na instituição. O trabalho pedagógico foi reorganizado, criação das salas-ambientes, implantação das aulas duplas e de dois intervalos de 15 minutos. Os alunos passaram a ter atendimento pedagógico no turno contrário. Houve, ainda, a ambientação de uma sala de recursos para atender os alunos com necessidades educacionais especiais – ANEES –, dois profissionais passaram a fazer esse atendimento.

O PPP (2012/13, p. 34) da instituição educativa fundamenta-se pelas teorias de: Veiga (1996), Fernandes (2001), Silva (2004), Grosbaum (2001) e Marçal (2001). O PPP (2012/2013, p. 21) define como meta de sua gestão pedagógica: o índice de 5% para reduzir a taxa de reprovação, a distorção idade série, aumentar a aprovação e os índices nas avaliações externas. Conforme o PPP (2012/2013, p. 17):

A instituição educativa tem como objetivo geral aprofundar os conhecimentos do ensino fundamental e capacitar os alunos para ingressarem no trabalho e na universidade, bem como o exercício da cidadania, aprimorando seus conhecimentos por meio de uma formação ética, do desenvolvimento da autonomia intelectual, da formação do pensamento crítico-reflexivo através da leitura e da compreensão dos fundamentos técnico-científicos e dos processos produtivos, relacionando teoria e prática.

Conforme o PPP, as coordenações pedagógicas coletivas e as individuais compreendidas entre os períodos (2009/2010, p. 24) a (2012/2013, p. 25) têm a seguinte rotina: “Encontros semanais: subsidiar os planejamentos de sala de aula e acompanhar o desempenho dos professores. Reuniões mensais por turno: coordenar as ações interdisciplinares [...]. Reuniões bimestrais envolvem a participação de professor dos três turnos visando à formação continuada do professor [...]”.

Em 2012, com o objetivo de melhorar as condições objetivas de trabalho dos professores, várias melhorias foram feitas na escola, entre elas estão: o PPP que passou por reestruturação; houve compra de mesas, cadeiras, computadores e impressora; instalação de Internet sem fio, informatização das provas e do diário de classe.

Quadro 2: Modulação dos alunos em 2012

Matutino			Vespertino		
Série	Turmas	Nº de alunos	Série	Turmas	Nº de alunos
—	—	—	1ª	16	687
2ª	10	415	2ª	3	128
3ª	9	381	—	—	—
Total	19	796	Total	19	815

Fonte: PPP de 2012/2013

O gráfico acima mostra a modulação da instituição educativa, considerando o ano de 2012: o número de turmas de primeiro ano aumentou de 14 para 16; o de turmas de segundo ano se manteve; e de terceiro ano diminuiu de 10 para 9.

O quadro três, apresentado a seguir, mostra o gráfico do rendimento geral da escola, após a prova do 4º bimestre. A taxa de alunos com rendimento insatisfatório nos primeiros e segundos anos do Ensino Médio é preocupante. Percebe-se que nas disciplinas de Português, Redação, História e Matemática, entre outras, dependendo da série, o rendimento insatisfatório ultrapassou 50% do total.

Quadro 3: Rendimento geral de 2012

Disciplinas 10/12/12	Rendimento Insatisfatório 1º EM	Rendimento Insatisfatório 2º EM	Rendimento Insatisfatório 3º EM
1. Arte	34,57	35,37	43,94
2. Biologia	36,84	30,06	21,02
3. Educação Física	12,09	15,62	4,04
4. Filosofia	21,76	9,52	7,28
5. Física	47,37	47,58	22,91
6. Geografia	45,23	41,47	26,95
7. História	47,94	38,42	72,24
8. Espanhol	37,70	42,55	60,92
9. Inglês	37,70	30,52	26,42
10. Português	57,89	54,04	31,81
11. Matemática	46,09	60,68	59,84
12. PD1 Redação	45,80	56,01	36,39
13. Química	45,09	53,14	19,68
14. Sociologia	48,51	31,96	52,02

Fontes: Rendimento geral de 10/12/2012

Segundo o PPP (2012/2013, p. 23-24), a instituição educativa tem os seguintes colegiados: o Conselho de Classe Participativo, a Coordenação Pedagógica, a Assembleia de Classe, o Grêmio Estudantil e a Associação de Pais, Alunos e Mestres – APAM. O Conselho de Classe Participativo tem como meta desenvolver o planejamento participativo com o objetivo de atender aos interesses da comunidade educativa e legitimar a coletividade. Neste contexto, o Conselho de Classe Participativo, antes Gestão Compartilhada, Lei nº 4.036/2007, hoje Gestão Democrática, Lei nº 4.751/12, tem como objetivo: “Possibilitar a reflexão avaliativa dos conteúdos dados, a qualidade do trabalho desenvolvido, o aproveitamento dos alunos, o desempenho e a metodologia utilizada pelos professores bem como a estrutura física/administrativa geral da escola, na melhoria do ensino e da instituição escolar como um todo.”

A Assembleia de Classe privilegia a participação dos alunos na avaliação do processo educativo de ensino-aprendizagem da instituição, ao final de cada bimestre, antes do Conselho de Classe. A instituição educativa desenvolve os seguintes projetos: Laboratório de Ciências da Natureza; Laboratório de Informática; Projeto Olimpíadas; Projeto Feira das Profissões; Laboratório de Arte; Jovens Leitores; Cineclube; Aluno cidadão; Sankofa: Étnico-Racial; Tudo é Texto; Valorização da Escola Pública; Projeto Apoio Especial; Ressignificando a Leitura; Conhecendo o Mundo, Aprendendo Geometria através de Maquetes e Educação Integral.

3.3 Sujeitos Participantes deste Estudo de Caso

Quatorze sujeitos participaram diretamente da pesquisa, assim distribuídos: onze professores regentes, de diferentes áreas do conhecimento, sendo sete de turmas de 1º ano, três de turmas de segundo ano e um do terceiro ano; o diretor, o vice-diretor e uma coordenadora. Os professores e os coordenadores foram identificados por letra e número, professores (P1 ao P11) e os coordenadores (C1, C2 e C3) além do diretor e o vice-diretor. Depois de informada a identificação dos sujeitos pesquisados, vale acrescentar que as questões relacionais entre os diferentes segmentos da comunidade educativa junto aos Conselhos de Classe, seus entendimentos e desentendimentos advindos de suas relações pessoais, nesse processo, são parte integrante deste estudo.

Na escola, espaço desta pesquisa, há professores do quadro efetivo da SEEDF, bem como professores de contratos temporários, estes em menor número. Os professores atuam em jornada de trabalho entre 20 e 40 horas semanais; profissionais de 40h semanais trabalham entre 26h e 30h de regência e 10h de coordenação pedagógica; os de 20h trabalham entre 12h e 14h de regência e coordenam 4h por semana. Os professores da área de Ciências Humanas – História, Geografia, Filosofia e Sociologia – têm uma carga horária de 20 aulas por bimestre e ministram aulas para, em média, 520 alunos; professores de Ciências da Natureza – Matemática, Química, Física e Biologia – têm uma carga horária de 20 aulas por bimestre e trabalham, em média, com 520 alunos. As exceções são os professores de Português e de Matemática, os primeiros têm uma carga horária de quatro aulas semanais e 280 alunos, os segundos têm uma carga horária de 3h semanais, 350 alunos. Já na área de Códigos e Linguagem – Português, Educação Física, Inglês, Espanhol, Arte – exceção, Espanhol com uma carga horária de uma aula por semana e mais ou menos 800 alunos.

Em razão da limitação de tempo e a complexidade temática que envolve um estudo sobre o Conselho de Classe Participativo, a pesquisadora escolheu apenas uma instituição educativa de Ensino Médio para realizar este estudo de caso, tendo em vista que a instituição educativa tem 38 turmas de Ensino Médio. Vale acrescer que esta pesquisa se pauta por princípio ético de sigilo, proteção e resguardo dos sujeitos colaboradores deste estudo; e diante da relevância da pesquisa, este estudo não divulgará os nomes dos sujeitos envolvidos. Nesta monografia, eles são identificados por números e letras; conforme termo livre e esclarecido (anexo 2). O quadro abaixo apresenta os sujeitos da pesquisa:

Quadro 5 Sujeitos da pesquisa na instituição educativa

Faculdade/ área do conhecimento	Área de atuação/ sujeito	Tempo de magistério e de escola	Idade	Sexo
Agronomia	Diretor G1	30 anos	anos	Masculino
Ciências da Natureza	Vice-diretor G2	12 anos	anos	Masculino
Ciências da Natureza	Coord. C1	anos	anos	Feminino
Ciências Humanas	Coord. C2	6 anos	anos	Feminino
Códigos e Linguagem	Coord. C3	13 anos	anos	Masculino
Ciências Humanas	Sociologia P 11º ano	23 e 6 anos	42 anos	Masculino
Ciência da Natureza	Matemática P 21º ano	5 e 5 anos	29 anos	Masculino
Ciência da Natureza	Matemática P 3 1º ano	12 e 1 anos	42 anos	Masculino
Código e Linguagens	Português PD Redação P 4 1º ano	17 e 13 anos	39 anos	Feminino
Ciência da Natureza	Química P 5 1º ano	14 e 11 anos	43 anos	Masculino
Ciências Humanas	Educação Física P 6 1º ano	20 e 2 anos	50 anos	Feminino
Código e Linguagens	Português PD Redação P 7 1º ano	3 e 3 meses	28 anos	Feminino
Ciências Humanas	História P 8 2º e 3º anos	22 e 1 anos	52 anos	Masculino
Códigos e Linguagem	Artes P 9, 2º e 3º anos	28 e 11 anos	47 anos	Feminino
Códigos e Linguagem	Português P10 2º anos	26 e 2 anos	45 anos	Feminino
Códigos e Linguagem	Português P11	45 e 2 anos	63 anos	Feminino
Orientador Educacional	OE 1 e OE 2	6 anos	anos	Masculino

Fontes: PPP de 2012/2013

3.4 Instrumentos de Coleta de Dados

Torna-se válido esclarecer que, a pesquisadora deste estudo, usou quatro instrumentos para a investigação empírica: análise documental do PPP e das Atas de Conselho de Classe Participativo dos professores e dos alunos, do 1º bimestre de 2012; a observação direta dos Conselhos de Classe dos 3º e 4º bimestres de 2012; três entrevistas semiestruturadas com a equipe gestora: diretor, vice-diretor e uma coordenadora; um questionário com 14 perguntas abertas e fechadas, com 11 professores.

As Atas dos Conselhos de Classe foram usadas porque forneceram dados do processo educativo de ensino e aprendizagem e destinam-se à análise e compreensão das atividades profissionais dos coordenadores pedagógicos, já que o desenvolvimento da pesquisa ocorre mediante a comunicação e a rede de colaboração estabelecida entre os envolvidos no estudo. As entrevistas semiestruturadas com a equipe gestora realizaram-se de forma individualizada durante os intervalos do Conselho de Classe do 4º bimestre, guiadas por um protocolo com doze perguntas e duraram entre 15 e 30 minutos. Foram gravadas em um MP4, depois, transformadas em texto, para auxiliar as análises e transcrições posteriores do trabalho de campo.

Para Almeida (2011, p. 12), a entrevista face a face produz uma situação de interação humana, porque coloca em jogo às percepções do outro e de si, expectativas, sentimentos, preconceitos e interpretações para os protagonistas: entrevistador e entrevistado. Quem entrevista tem informações e procura outras, o entrevistado também processa um conjunto de conhecimentos e pré-conceitos sobre o entrevistador, organizando suas respostas para essa situação. Para Almeida (2011, p. 12- 13):

A intencionalidade do pesquisador vai além da busca de informações; pretende criar uma situação de confiabilidade para que o entrevistado se abra. Deseja instaurar credibilidade e quer que o interlocutor colabore, trazendo dados relevantes para seu trabalho. A concordância do entrevistado em colaborar na pesquisa já denota sua intencionalidade, pelo menos a de ser ouvido e considerado verdadeiro no que diz, o que caracteriza o caráter ativo de sua participação, levando-se em conta que também ele desenvolve atitudes de modo a influenciar o entrevistador.

3.5 Coleta dos Dados

Segundo Rey (2005, p.84-85), o cenário da pesquisa representa uma iniciativa criativa do pesquisador, é uma necessidade dos trabalhos acadêmicos, na área de educação; em função do problema estudado, para facilitar o envolvimento das pessoas, deve ser feito num clima de comunicação e participação. Às vezes, as pessoas precisam de mais tempo para amadurecer sua opinião dentro do espaço da pesquisa para dar uma resposta mais precisa. Entretanto, ante o formato deste curso, isso não será possível.

A pesquisa de campo, isto é, a coleta de dados iniciou-se em 10/10/2012 com a observação direta do Conselho do 3º bimestre e terminou no dia 17/12/2012, após a observação direta do Conselho do 4º bimestre. O Conselho do 3º bimestre efetivou-se durante a coordenação pedagógica, contou com a participação da metade dos professores, o do 4º ocorreu no turno de regência e contou com a participação da maioria dos professores.

Na primeira etapa da investigação, a pesquisadora participou do Conselho de Classe do 3º bimestre, do Ensino Médio, de turmas de 1º e 3º anos, analisou o PPP e as fichas do Conselho de Classe Participativo dos professores e dos alunos, das 38 turmas, do 1º bimestre de 2012. Antes de fazer a observação do Conselho de Classe do 3º bimestre, a pesquisadora explicou à equipe gestora e aos professores os objetivos da pesquisa. Durante a observação dos Conselhos do 3º bimestre, foram anotados, minuciosamente, os comentários e percepções dos professores, dos coordenadores e da supervisora sobre o processo educativo.

Na segunda etapa da pesquisa, foram realizadas três entrevistas semiestruturadas com a equipe gestora e a observação do Conselho de Classe do 4º bimestre. As entrevistas tiveram

como objetivo investigar as intervenções e percepções da equipe gestora sobre a Gestão Pedagógica Conselho de Classe Participativo junto ao processo educativo de ensino-aprendizagem, comparando-se as informações obtidas nas Atas de Conselho de Classe Participativo dos professores e dos alunos e do PPP.

Durante a entrevista, o gestor evidenciou certa ansiedade e inquietude, mas colaborou respondendo às perguntas. O vice-diretor questionou se era mesmo necessário gravar, mas depois colaborou. A C1 estava descontraída, suas respostas foram profundas, a conversa fluíu muito bem. Os questionários dos professores foram respondidos durante os intervalos do 4º Conselho de Classe.

O trabalho teve como propósito captar as subjetividades dos educadores envolvidos no processo. Por isso, optou-se por trabalhar com a observação direta e com a entrevista, por serem as mais apropriadas para apreender a percepção dos sujeitos em relação à realidade vivida, para se obter um maior número de informações dos sujeitos dentro do processo educativo e da Gestão Pedagógica do Conselho de Classe, na instituição educativa. Esta pesquisa buscou, ainda, conhecer a realidade dos sujeitos da pesquisa dentro do seu ambiente de trabalho, contextualizando-os de acordo com os valores e sentimentos do grupo e sobre sua realidade pedagógica cotidiana.

4 RESULTADOS DA PESQUISA

A coleta de dados, que constituiu a parte empírica deste estudo, teve início em 10/10/2012 com a observação direta do Conselho do 3º bimestre e terminou no dia 17/12/2012, após a observação direta do 4º bimestre. O Conselho do 3º bimestre ocorreu durante a coordenação pedagógica, contou com a participação da metade dos professores; o do 4º realizou-se no turno de regência e contou com a participação da maioria dos professores. Participaram diretamente da pesquisa onze professores regentes, sendo sete docentes de turmas de 1º ano, três de turmas de 2º ano e um do 3º ano; o diretor, o vice-diretor e uma coordenadora. A pesquisadora assistiu ao encerramento do Projeto Filosoarte em novembro de 2012.

Os dados foram categorizados conforme os objetivos da pesquisa e com base nos autores do referencial teórico. Fazer o trabalho numa escola diferente daquela em que atua a pesquisadora foi um trabalho árduo, inicialmente, poucos educadores se mostraram dispostos a colaborar. Apesar das dificuldades iniciais para ter acesso ao PPP e para fazer as entrevistas, foi possível cumprir as etapas propostas. A análise do PPP representou etapa de fundamental importância, uma vez que deu subsídios para a elaboração das perguntas da entrevista semiestruturada com a equipe gestora e do questionário dos professores.

O tempo destinado para a coleta de dados foi muito curto, não permitiu a realização de uma pesquisa colaborativa como havia sido planejada, inicialmente, conforme as orientações de Ibiapina (2008). O questionário dos professores, com perguntas abertas e fechadas, foi respondido nos pequenos intervalos do Conselho de Classe do 4º bimestre, as entrevistas semiestruturadas também. Após analisar os dados, estes foram organizados nas seguintes categorias: a indisciplina escolar, a interação professor aluno, a gestão pedagógica, o isolamento pedagógico e as dificuldades de aprendizagem. Para compreender melhor essas categorias, buscou-se suporte nos teóricos: Tacca (2000), Oliveira (2011), Bortoni (2010), Sobrinho (2010) e Daryell (2007).

4.1 Análises das Atas dos Conselhos de Classe dos Professores e dos Alunos do 1º bimestre de 2012

A ata dos Conselhos de Classe dos professores tinha um cabeçalho inicial com os seguintes itens: 1 Aspectos positivos, 2 Aspectos negativos, 3 Propostas e sugestões mais um espaço para todos assinarem. Na Ata dos Conselhos de Classe Participativo dos alunos havia um cabeçalho: bimestre, série/turma, data, professor orientador, direção; mais os seguintes

itens: 1. Críticas; 2. Elogios; 3. Propostas e sugestões e 4. Outros. No verso, encontrava-se um espaço para assinatura dos pais e dos alunos. O cronograma organizado pela equipe gestora para fazer o Conselho previu três dias e 2h aulas para cada uma das 38 turmas de Ensino Médio, dividido igualmente pelos dois turnos. No dia marcado, um coordenador, um representante da direção ou um orientador educacional foram às salas de aula para ouvir as sugestões dos alunos e dos pais e acompanhar o preenchimento das Atas. O Regimento Escolar (2009, p.29), Art. 40, e as Diretrizes Pedagógicas, (2009/2013, p.93-94) regulamentam o Conselhos nas escolas públicas.

As análises dos registros das Atas dos Conselhos de Classe dos professores e dos alunos tiveram por objetivo investigar se a equipe gestora fundamentava o processo de tomada de decisão, da Gestão Pedagógica e Administrativa, partindo das propostas e sugestões dos Conselhos e se elas contribuíram para ajudar a intervir junto aos problemas indisciplinares, a interação professor/aluno, as dificuldades de aprendizagem dos alunos e o isolamento pedagógico no processo educativo de ensino-aprendizagem.

Os Conselhos de Classe Participativos dos professores de 2º e 3º anos realizaram-se nos dias 04 e 06/12, dos primeiros anos, nos dias 28, 29 e 30/05/12, e os Conselhos dos alunos desenvolveram-se nos dias 11, 12 e 13/06/2012. Os professores avaliaram os alunos e o processo educativo. Os alunos avaliaram a gestão pedagógica e administrativa, conforme os quadros 1 e 2.

O resultado da pesquisa demonstrou que o Conselho Participativo dos alunos só foi realizado no 1º bimestre de 2012 e de forma estanque, os professores fizeram o conselho com os coordenadores, os alunos e os pais fizeram juntos, acompanhados por um representante da escola. A estratégia de trabalho usada separou a comunidade educativa por segmentos. Segundo contribuições do sujeito C1 “essa dinâmica de trabalho foi adotada para que os alunos tivessem mais liberdade para falar sem sofrer represálias dos professores”.

A minha vivência como professora do Ensino Médio e a observação direta dos Conselhos demonstraram que eram sempre os mesmos professores que participavam, na maioria das vezes, os de Português e Matemática, suas colocações ficavam registradas nas Atas. Os novatos e os contratos temporários, praticamente, não falaram nada.

Os registros das Atas dos Conselhos, no quadro 1, demonstram que os professores participaram dos Conselhos de forma pouco colaborativa e sem muito envolvimento com a Gestão Pedagógica da sala e da instituição educativa. As propostas e sugestões dos

professores do 1º e 2º anos mostraram que eles tinham dificuldade de lidar com a indisciplina e com as dificuldades de aprendizagens. Conclui-se que a gestão pedagógica enfrentava dois grandes desafios: a indisciplinas e as dificuldades de aprendizagens. O texto abaixo mostrará, na íntegra, os registros de uma Ata do Conselho Classe, do 1º bimestre de 2012:

1.Aspectos positivos: Turma boa, com grande potencial. Precisa solucionar alguns problemas específicos. 2. Aspectos negativos: Excesso de conversa na turma, baixo rendimento, poucos alunos atingiram a nota mínima. Não há preocupação com a qualidade dos trabalhos, dificuldade na escrita. 3. Propostas e sugestões: Alerta de dependência. Levantamento dos alunos com rendimento muito baixo fazer reunião específica com esses alunos e os respectivos responsáveis. (Registro da Ata do Conselho de Classe do 2º ano, 29/06/2012)

O texto acima revela que a Ata do Conselho registra informações contraditórias. Constava nos registros das atas dos conselhos dos professores, de dez turmas de 1º anos, que os professores pediram para “a direção fazer um trabalho sobre normas pedagógicas: interesse, dedicação, compromisso, frequência, ‘regras do jogo’ e, disciplina com duas turmas”. A pesquisada C1 afirmou que a escola fazia a realimentação das propostas do Conselho junto aos professores voltado para o trabalho na sala de aula, conforme relato abaixo:

Antes de cada conselho a agente faz uma devolutiva do conselho anterior, para lembrar o que foi dito daquela turma, daquele aluno. A proposta era para ter sido feito isto, no bimestre anterior. ... É feita a leitura do que foi decidido no conselho anterior. Para cada um avaliar, ...esse aluno cresceu, esse não cresceu, é feito uma avaliação do conselho anterior. ...No 1º bimestre essa turma foi avaliada como uma turma que teve uma boa participação, nesse bimestre essa turma não está participando, caiu o rendimento. (resposta da C1 a questão 9, da entrevista,apêndice 1)

A observação direta dos Conselhos dos 3º e 4º bimestres demonstrou que nenhuma Ata anterior foi retomada. Perguntei a C1: Por que no Conselho do 3º bimestre não foi retomado a leitura das Atas anteriores? “Este ano foi atípico, foi colocado mais o aspecto quantitativo, a secretaria precisava disso, os professores frisaram nisso”. (Resposta da C1 à questão 9.1, apêndice 1). O sujeito P1 disse: “Em geral esses problemas são tratados de forma geral no Conselho de Classe, ou quando os pais procuram a escola”. Como você atende as propostas e sugestões dos professores com relação à falta de dedicação e interesse dos alunos no Ensino Médio? O gestor respondeu: “pretendo ir às escolas de Ensino Fundamental, a partir de 2013, para tentar fazer a integração dos alunos com a escola”. Comentários do gestor: “Os alunos vêm da 8ª série [...], com excesso de projetos, mais a Educação Integral,

três vezes por semana, passam o dia todo na escola, é um peso muito grande. Isso faz com que muito deles nem concluam o 1º bimestre. (resposta do gestor a pergunta nº 7.1 da entrevista).”

A resposta do pesquisado P1 à questão 5, letra b (apêndice 2); da participante C1 e do gestor revela que as intervenções de fato não aconteciam nem nas coletivas semanais citadas no PPP. Será que a integração colocada pelo gestor na questão 7.1 resolverá todos os problemas?

O quadro abaixo mostra que os professores usaram critérios subjetivos para elogiar as turmas, tais como: turma disciplinada, interessada etc. Referiram-se à disciplina voltada para o controle, revelando postura ancorada na visão das tendências da escola tradicional. Já as críticas estavam voltadas para uma visão mecanicista e organicistas do desenvolvimento humano, com mais ênfase nos problemas de aprendizagens do que nas potencialidades dos alunos. As professoras de PD de Redação, de turmas de 1º e 2º anos colocaram: “os alunos têm problemas específicos com a escrita, em redação”. Vygstsky (1983) afirma que não se deve trabalhar enfatizando apenas a defectologia, as dificuldades de aprendizagem.

Após analisar os registros das Atas dos Conselhos dos alunos, das 38 turmas do Ensino Médio, conclui-se que onze turmas de 1º anos criticaram o professor de Geografia, quatro de Química e cinco de Arte. Uma turma do 1º ano reconhece que não faz as tarefas e conversa excessivamente nas aulas de Geografia e Redação, mas apontaram que “*os professores passam trabalho em excesso e é muito difícil, prejudica as outras disciplinas*”.

O quadro a seguir traz uma síntese dos registros das Atas dos Conselhos Classe dos professores, do 1º bimestre de 2012, vem mostrando argumentos e percepções dos sujeitos, nesse processo:

Quadro 6: Resumo da Ata de Conselho de Classe dos professores do 1º bimestre de 2012

<p>1º anos do ensino médio</p> <p>1. Elogios dos</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ 4 Turmas são tranquilas ➤ 4 Turmas são respeitadas ➤ 4 Turmas são frequentes ➤ 1 Turma é madura 1 é educada ➤ 2 Turmas são boas de dar aula ➤ 1 Turma é interessada tem grupos de alunos que destacam ➤ 5 Turmas são participativas <p>2. Críticas</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ 4 turmas rendimento baixo ➤ 5 turmas são imaturas ➤ 2 turmas Alunos não fazem as tarefas de casa ➤ 1 turma dificuldade de aprendizagem ➤ 2 turmas são agitadas, 2 turmas apáticas ➤ 3 turmas conversas paralelas 1 conversa excessiva ➤ 3 turmas tarefas sem qualidade e falta compromisso com as tarefas de casa ➤ 3 turmas desinteressadas, alunos faltosos ➤ 3 turmas, dificuldades em redação, quanto à escrita, organização e registro de ideias, caligrafia, ortografia e pontuação <p>3. Proposta e Sugestões</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Em 4 turmas trabalhar com os alunos sobre a realidade do Ensino Médio ➤ 4 A direção fazer um levantamento dos alunos com rendimento muito baixa e fazer uma reunião com os alunos e os pais ➤ 1 turma Encaminhar para o SOE ➤ 7 Turmas Direção fazer um trabalho conscientização ➤ 2 Incentivar as turmas a fazer as tarefas extraclasse ➤ 3 turmas incentivar a participação ➤ 4 Falar com os alunos que estão faltando em 4 turmas ➤ Direção fazer um trabalhar sobre normas pedagógicas: interesse, dedicação, compromisso, frequência, disciplina; regras do jogo 10 turmas; ➤ Conversa com 8 turmas para dedicar mais aos estudos. ➤ Dias 28/05 e 29/05/12 	<p>2º anos ensino médio</p> <p>1. Elogios</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ 3 turmas são obedientes, tranquilas, maduras, respeitadas, bem humoradas, frequentes, responsáveis, interessadas, participativa, ➤ 1 turma gosta de trabalhar em grupo; ➤ 2 turmas tem bom rendimento, bom relacionamento, cumpre as tarefas e é disciplinada ➤ 2 Turmas com alunos destaques <p>2. Críticas</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ 3 turmas rendimento baixo, indisciplina, falta de compromisso, conversas em pequenos grupos, ➤ 4 turmas conversa excessiva, falta de qualidade nas tarefas ➤ Alunos desinteressados, faltosos ➤ 2 turmas, falta de compromisso com os trabalhos; ➤ Alunos apáticos e imaturos; ➤ 2 turmas alunos brincalhões, faltosos, desmotivados; ➤ Não fazem as tarefas, copiam os deveres dos outros, ➤ 2 turmas, dificuldades em redação quanto à escrita, organizar ideias e registrá-las, caligrafia, ortografia e pontuação; ➤ Trocar aluno da turma <p>3.Proposta e Sugestões</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Conversar com a turma sobre normas de convivência e, para melhorar comportamento, o interesse e a dedicação. ➤ Parabenizar a turma pela participação ➤ Conversar com a turma comprometimento com o EM ➤ Fazer um levantamento dos alunos com rendimento muito baixa e fazer uma reunião com os alunos e os pais ➤ 2 turmas, conversar com os pais dos alunos <p>Dias 4/06 e 6/06/12</p>	<p>3º anos ensino médio</p> <p>1. Elogios</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Turma educada ➤ Turma tranquila 2 ➤ Turma madura ➤ Turma respeitosa ➤ Turma frequente ➤ Turma responsável <p>2. Críticas</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Rendimento baixo 3 2. Indisciplina 3. Falta de compromisso 4. Conversas em pequenos grupos 5. Turma imatura <p>3.Proposta e Sugestões</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Chamar os responsáveis de alguns alunos considerados “cabeças”, os indisciplinados assinar o termo de responsabilidade. ➤ Explicar à turma quanto estudo e revisão de tarefas sala e casa ➤ Apenas melhorar nos estudos ➤ Cabe aos professores moderar as conversa nos grupos, transferir ➤ Conduzir o seu procedimento ➤ Professores orientar a turma quanto aos estudos de conversas ➤ Mudar 2 alunos da turma. <p>Dias 4/06 e 6/06/12</p>
---	--	---

Fontes: Dados das Atas dos Conselhos de Classe dos professores dos 1º, 2º e 3º anos, do 1º bimestre de 2012.

O quadro abaixo mostra que turmas de 2º ano criticaram vários professores, porém, reconhecem que o professor de Sociologia melhorou a postura em sala de aula. Alunos de turmas de 3º ano criticaram alguns professores e fizeram os seguintes comentários ao comportamento desses profissionais, em sala de aula:

Turma imatura, excesso de conversa, falta de democracia. A queda do rendimento deve-se ao desgaste causado pela greve. Os alunos sentiram-se prejudicados em função da greve, pois no retorno das atividades alguns professores não ministram os conteúdos pedidos, mas cobram esses conteúdos nas avaliações (Química e Física e Sociologia). Os alunos não têm iniciativa para projetos e subestimam os colegas; há competição um entre os alunos. Turma desinteressada desunida imatura, dividida em panelinha, desrespeito entre alunos, inúmeras diferenças pessoais. Também há desrespeito entre professores e alunos. Mudança da linguagem com os alunos. Os professores devem mudar o dinamismo das aulas e participarem de projetos. Os professores não estão dando aula no dia de reposição. (Registros das Atas dos Conselhos de Classe Participativo dos alunos, 1º bimestre de 2012)

Quadro 7: Resumo da Ata do Conselho de Classe Participativo dos alunos do 1º bimestre de 2012

1º anos do ensino médio	2º anos do ensino médio	3º anos do ensino médio
<p>1. Críticas</p> <p>As disciplinas mais criticadas foram:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Arte: as atitudes, postura e a metodologia. ➤ Geografia: precisa melhorar a metodologia, a postura em sala de aula, apresenta cansaço e não domina o assunto, fala rápido, não há explicação só leitura de slide. ➤ Química: desrespeita os alunos, não tem educação, não tem paciência, e não tem hábito de tirar dúvidas. ➤ Química e Geografia: fazem avaliações que não condizem com conteúdo estudado. ➤ Matemática: falta e não se faz entender, explicação confusa, grita. ➤ Português: as explicações são ruins, reposição fraca, brinca mais não aceita brincadeiras. ➤ Filosofia: suas orientações são incoerentes muda constantemente, não dá conteúdo só conversa. ➤ História: não explica e não corrige os exercícios <p>2. Propostas e sugestões</p> <p>2.1 Pedagógicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Trabalhos mais lúdicos, passeios educativos: cinema e teatro; ➤ Intervalos: liberar a quadra de esporte, música e sala de jogos; ➤ Gincana na festa junina; ➤ Reforço de Física e Matemática; ➤ Troca de professor; ➤ Aulas com bons professores; ➤ Professor com postura de respeito com os alunos; ➤ A turma se interessar mais pelas disciplinas; ➤ Bolg com explicações dos professores: História, Física, Sociologia, Português, Matemática e Biologia. <p>2.2 Questões administrativas</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Auditório quente, Limpar o colégio e colocar Ventiladores nas salas; ➤ Lanchonete melhorar a qualidade do 	<p>1. Críticas</p> <p>As disciplinas mais criticadas foram:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Química: excesso de prova e atraso do professor ➤ Arte: o professor é faltoso é desorganizado; falta de conteúdo, se perde nos projetos; deixar claro os critérios de avaliação e falta de dedicação. ➤ Inglês: choque de pronuncia ➤ Matemática: repensar o que fala, as explicações são defasadas, prova muito longa 20 questões de ➤ Filosofia: desrespeita os alunos os inferioriza com atitudes exageradas, ➤ Espanhol: a professora esta com dificuldade de adaptação ao sistema do EM pede cópia do livro é correto? ➤ Sociologia: é muito irônico, cínico, ignorante, arrogante prepotente intolerável. Propôs prova de assunto que não deu, choque de reposição. ➤ Sociologia: dá prova com conteúdo diferente do dado em sala, esta melhorando. ➤ Alguns professores estão acelerando o conteúdo e cobrando na prova. ➤ Física: Trocar o professor <p>2. Propostas e sugestões</p> <p>2.1 Pedagógicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Intervalo cultural com música, festivais de cultura; ➤ Aula de música e teatro e passeios; ➤ Atender os alunos em horário contrário ➤ Espanhol: cópia do livro, ➤ Trocar o professor de Física 1 turma; ➤ Unificar os critérios para advertir quanto shorts. ➤ Matemática e Física dificuldade em entender a matéria variar a explicação, correr com matéria causa prejuízo; 	<p>1. Críticas</p> <p>As disciplinas mais criticadas foram:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Física: mudança de metodologia das vídeos-aulas, mais explicação da matéria, esclarecer as dúvidas, definir os critérios de avaliação, são confusos, respeitar os alunos. Dar aula nos dias de reposição. ➤ Química: metodologia inadequada, atrasa não explica o conteúdo, não tira dúvidas, falta de definição dos critérios de avaliação. É intolerante, trata os alunos com grosserias, o conteúdo está estagnado. Imprudente não aceita questionamento de dúvida nem dá exercícios de fixação. Não responde às perguntas, preparar melhor as avaliações, dominar a matéria mais a explicação não atente. ➤ Sociologia: os debates não ficam claros gera dificuldade na prova. Metodologia inadequada, não explica o conteúdo; não tira dúvidas, prova não condiz com o conteúdo, as informações nas aulas são superficiais, mas o nível de cobrança nas avaliações é elevado. ➤ Matemática: dificuldade na explicação do conteúdo alguns alunos. Tem boa vontade em explicar sanar as dúvidas ➤ Espanhol: falta tempo para concluir a resenha crítica e a cópia do livro. ➤ Biologia: é grosso, prova sem conteúdo fixado problema sem suporte ou pré-requisito. <p>2. Propostas e sugestões</p> <p>2.1 Pedagógicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ 1 turma intervalo cultural. A escola deve organizar as atividades pedagógicas ➤ 1 turma Promover trabalhos coletivos que envolvam a turma inteira, que interaja os alunos entre si e também com outras turmas. ➤ Para os professores motivação ao lecionar e o aprender e, ressuscitar figura do professor orientador ➤ 2 turmas Trocar os professores de Química e Física. Retorno da professora Alessandra de Espanhol, Festas e projetos interdisciplinar. A coordenação deve acompanhar mais o planejamento dos

lanche e baixar os preços; 4 turmas; ➤ Lugar para fazer os trabalhos ➤ Banheiros colocar porta, papel higiênico, lâmpadas e tomadas. ➤ Atendimento mais respeitoso na secretaria, Biblioteca (pela manhã) e na assistência, trocar a porteira da tarde é bruta, fuma na portaria 2 dois pesos duas medidas (6turmas); ➤ Biblioteca aumentar e melhorar o acervo, limpar no dia de trabalho;	2.2Questões administrativas ➤ Portaria: 3 turmas pedem respeito, mais educação na assistência porteira mal-educada; atraso dois presos e duas medidas ➤ Poder entrar no 2º horário quando a aula for simples; ➤ Liberar espaço para ensaios das peças e dos trabalhos; ➤ Avaliação Institucional não aplicação para os alunos ➤ Biblioteca: Silêncio absoluto alunos e servidores; ➤ Limpar a escola, e comprar material esportivo ➤ Aumentar o número de banheiros masculinos, arrumar os limpar;	professores e observar os erros nas provas. ➤ Espanhol a professora está equivocada quanto ao livro, 1 turma; ➤ História desorganizada em relação às notas. 2.2Turmas: ➤ Dedicar um tempo maior para os estudos formar grupos de estudo, 1 turma ➤ Reduzir a conversa paralela e melhorar a participação nas aulas, 1 turma; ➤ Reflexão sobre as falhas cometidas pela turma a melhoria do relacionamento entre os alunos, 1 turma;
---	--	--

Fontes: Atas dos Conselhos de Classe dos alunos nos dias 11,12 e13/06/12, dos 1º, 2º e 3º anos, do 1º bimestre.

As informações contidas no quadro 2 relevam que os alunos incluíram em suas avaliações os segmentos da comunidade educativa, expressaram-se de forma construtiva e coerente, enfatizaram e valorizaram as boas posturas e as boas metodologias de trabalho, o compromisso com a profissão, a competência profissional, a responsabilidade e a amizade, mas também criticaram as falhas de alguns professores. Eles demonstraram, ainda, ter consciência de que precisam estudar mais e melhorar suas posturas dentro de sala de aula. No item nº 2, propostas e sugestões, pediram “aulas com bons professores, professor com postura de respeito aos alunos”. A riqueza de detalhes das críticas e dos elogios demonstrou que os alunos conheciam bem os docentes. A revista Educar para Crescer (2009) sugere que o diretor deve estar atento à postura dos professores em sala.

Após a análise das Atas dos Conselhos dos professores e dos alunos dos 1º bimestres de 2012, conclui-se que os alunos e os pais destes foram organizados e acompanhados por um representante da equipe gestora, que preencheu e assinou as Atas. Eles tinham a mesma caligrafia, deduz-se, então, que os alunos não se orientaram quanto à forma correta de formular as críticas aos diversos segmentos (vide quadro 2). As análises das entrevistas e dos questionários dos docentes relevaram que os sujeitos: C1, P5, P6, P10 e o vice-diretor concordaram que os alunos são imaturos para fazer críticas, decorrente, principalmente, da linguagem usada. O texto abaixo mostra, na íntegra, a linguagem usada pelos alunos ao elogiar os professores:

Os professores de Português, Sociologia, 1º anos Química, Ed. Física, Arte e Espanhol têm coerência na hora das explicações. Tem paciência com os alunos, sabem serem amigos e tem muitas responsabilidades, são os melhores professores que já tivemos. Geografia explica até os mínimos detalhes 3º anos Matemática aulas com paixão e houve alguns alunos; Português PD redação, Filosofia excelentes explicação boas aulas; Inglês, aulas interessantes se importam com os alunos; Espanhol, boa professora.

Arte atenta aos problemas dos alunos. (registros da ata dos conselhos dos alunos do 1º bimestres de 2012)

Tacca (2000, p.67) e Bortini (2010) afirmam que o alcance dos objetivos pedagógicos dependerá dois de aspectos: a metodologia de trabalho e as interações professor aluno. As relações estabelecidas entre ensinar e aprender e a organização das propostas de atividades são de grande relevância para alcançar os objetivos propostos. Tacca (2000) afirma que a escola organizada de forma tradicional se equivoca por não considerar o cotidiano dos alunos, ignora a vida fora de seus muros, ao que os alunos espiam de forma muitas vezes passiva, ou mostram-se inconformados e indisciplinados. Oliveira (2011, p.21-22) trabalha a indisciplina dentro de várias categorias: fatores psicossociais e fatores pedagógicos, ela afirma que a indisciplina nas escolas é um problema universal. No entanto, Bortoni (2010) declara que o professor pesquisador se destaca por adotar uma postura e uma prática pedagógica investigativa e ao mesmo tempo divulgadora das suas próprias limitações e acertos. O professor pesquisador está sempre aberto a novas ideias e estratégias, sua dinâmica de trabalho resulta em uma “teoria prática” que influencia suas ações práticas, permitindo uma operacionalização da relação ação-reflexão-ação, como afirma Freire (2008).

Tacca (2000, p. 69) conclui que na escola os alunos são rotulados como portadores de características fixas e limitantes. Essas avaliações impedem que alunos sejam vistos nas muitas possibilidades do processo de desenvolvimento que podem alcançar; os aspectos negativos registrados no quadro 1 mostram isso. A C1 afirmou, durante a entrevista, que as reflexões dos professores durante os planejamentos dos projetos influenciaram a avaliação dos alunos, começaram a abrir o leque, passaram a avaliá-los com um todo, de modo formativo, “Isso eu observei durante os projetos”. (resposta de uma entrevistada, C1 à pergunta nº11 da entrevista, apêndice 2)

A teoria de Tacca (2000) foi confirmada pelas respostas dos sujeitos P1 e P4 “reunir informações sobre os alunos buscar no coletivo ajuda para um melhor desempenho deles”. (resposta de sujeito pesquisado: P4 à questão 1, apêndice 2). Os professores passaram a conhecer melhor os alunos através da opinião e dos depoimentos dos outros professores (resposta de P11 à questão 1, apêndice 2). “Procuro ouvir as críticas, sugestões e experiências de outros professores, avalio de forma diferenciada os alunos para conhecer um pouco de sua história”. (Resposta de P1 à questão 9, apêndice 2). “Infelizmente, muitos problemas não são resolvidos”. (Resposta de P 9 à questão 5, letra a, apêndice 2).

Para Tacca (2000, p. 66), ensinar e aprender só acontece quando há comunicação entre as partes envolvidas e, da mesma forma, na necessidade de reciprocidade e confiança mútua, na verdadeira intenção de compreender o pensamento do outro. O diálogo aberto facilita o processo de comunicação e possibilita as negociações e os ajustes quanto aos objetivos a serem alcançados. Para integrar os aspectos motivacionais de alunos e professores torna-se imprescindível uma relação pedagógica de confiança e responsabilidade mútua, em uma constante produção de sentido, avançando-se para o desenvolvimento da subjetividade de cada um.

No quadro 1, mostra-se uma síntese dos registros das Atas dos Conselhos dos professores contendo elogios, críticas, propostas e sugestões. Eles usaram critérios subjetivos para elogiar as turmas. Suas propostas e sugestões demonstram que os problemas da gestão pedagógica são resolvidos de forma tradicional através da divisão técnica dos papéis. No Conselho do 3º bimestre, assim se posicionou P 9: “eu sou normalista, a escola tem que seguir as normas, e o grupo, os combinados”. Pode-se afirmar que a Gestão Pedagógica está organizada com base em processos normativos, com definição burocrática e hierárquica dos papéis, os professores cobram isso da equipe gestora (quadro 1). As propostas e sugestões dos professores, do Conselho do 1º bimestre, constam: “a direção deve conscientizar os alunos quanto aos estudos, entre outros...” O Regimento Escolar (2009), Art. 47, traz as obrigações expressas na legislação quanto aos deveres dos professores, ele reforça a divisão dos profissionais da educação quando define o papel de todos os segmentos da comunidade educativa.

Para Dalben (1995), quando a escola limita os papéis e as atribuições dos profissionais, ela restringe o seu espaço de atuação e quebra a visão da totalidade do processo pedagógico de ensino aprendizagem, compromete o envolvimento orgânico dos profissionais nas questões educacionais e do conhecimento da pessoa do aluno como sujeitos no universo escolar. Pode-se concluir que são os próprios profissionais que encarnam e reforçam a divisão técnica do trabalho. A diversidade de conteúdos, de professores, de série, de turmas de alunos, isso leva ao controle e faz com os profissionais passem a se apoiar em normas para manter o controle e a ordem, para resolver as complexas relações das questões pedagógicas que os rodeiam. A ordem torna-se um fator primordial, e a organização transforma-se numa organização prescritiva, com a distribuição “bem planejada” dos diversos espaços, dos diversos papéis e atribuições nas quais o planejamento de cada ação se coloca como

fundamental. Enguita (1989, p.193) afirma “que a característica, mais importante, que as escolas têm em comum é a obsessão pela manutenção da ordem”.

4.2 Análise das observações diretas dos Conselhos de Classe dos professores, 3º e 4º Bimestres de 2012

Um dos aspectos observados, com frequência, durante as reuniões dos Conselhos dos professores, era que quando uma turma apresentava problema de aprendizagem ou de indisciplina, os docentes definiam critérios coletivos para fundamentar suas decisões ou intervenções de forma democrática. Nos dois conselhos, essa atitude partiu dos professores e não dos coordenadores mediadores.

A visão dos sujeitos no coletivo da escola. Para C1 “os professores do turno vespertino, se preocupam mais com os alunos que estão chegando ao ensino médio, o turno matutino preocupa menos, mas se preocupa”. Para P9: “a escola é boa, mas este ano perdeu prestígio, muitos alunos dos 2º anos saíram da escola”. “A escola precisa investir mais nos projetos para recuperar o seu prestígio junto à comunidade”. Para P8 “os alunos estão muito à vontade na escola, entram sem o informe, estão o tempo todo pelos corredores e chegam atrasados para as aulas”. a professora de Português dos 3º anos disse: “o Conselho não acontece como deveria ser”. Outro sujeito da pesquisa, P7 de Português, contrato temporário, falou:

Os alunos não têm muito interesse em aula, acham as aulas expositivas cansativas. Eles devem estudar por si só, precisam adquirir esse hábito. O professor precisa diversificar suas aulas com dinâmicas... Em sala de aula o tempo é pouco para trabalhar todos os conteúdos, então eu trabalho só os conteúdos que vão cair nas provas, mesmo assim, não dá para cobrar tudo. O tempo para coordenação é pouco, estudo e planejo minhas aulas em casa. Formei na UCB, a minha formação foi conteudista, não incluiu a prática.
(Relato da professora P7, 26/10/12)

Quanto à identidade da instituição educativa, a avaliação dos docentes dividia-se. Enquanto P9 referiu-se à perda do prestígio da escola, P7 e P8 estavam preocupados com o comportamento dos alunos dentro do processo educativo, a professora de Português, com a organização do trabalho pedagógico. A C1 avaliava a postura geral dos professores. Para Dalben (1995, 54-56), “o espírito da escola”, “repensar o trabalho pedagógico”, “o coletivo existia, mas não era massificado, cada um tentava acertar”, o “estilo de integração”.

O Conselho de Classe do 3º bimestre realizou-se em dois dias, e o do 4º, em quatro dias, ambos foram mediados pelas Coordenadoras C1 e C2, contou com o apoio dos Orientadores Educacionais, auxiliados pelos “carômetros” dos alunos. Ambos tiveram como foco central o rendimento e a indisciplina. As Atas dos Conselhos anteriores não foram retomadas nem como rotina nem a pedido dos professores. O Conselho do 3º bimestre teve seu início marcado pela seguinte observação de C1 e C2: “a estratégia de matrícula para 2013 levará em consideração as sugestões do Conselho de Classe”. Em seguida, foi solicitado aos professores que relacionassem os alunos que estavam com a média geral abaixo de 13 pontos. À medida que os professores iam falando, as Atas eram preenchidas. Alguns professores de turmas de 1º ano disseram: “os alunos escolhem as disciplinas que vão deixar para dependência, eles só vão mudar o comportamento quando a dependência for presencial, aula e prova”. Os professores afirmam que a facilidade do sistema desmotiva o aluno a estudar.

O Conselho das turmas de 3º ano iniciou com os professores discutindo o conflito gerado com a prova de 2ª chamada, C2 disse: “Os professores e a equipe gestora deviam seguir os combinados nas coordenações, aplicar a prova de 2ª chamada, somente para os alunos que mostraram o atestado médico. O diretor é muito permissivo, sempre diz sim para os alunos”. (Relato de C2 durante o Conselho do 3º bimestre) Depois eles reclamaram dos alunos: “não cumprimento as normas de convivência, atrasam, faltam, entram em sala sem o uniforme...” No final apenas os sujeitos P8 e P9 sugeriram propostas interventivas para o processo educativo. Segundo P9:

O diretor não deve interferir no trabalho pedagógico, mas eu não sei quais são funções. Não me acho uma professora perfeita, falto, chego atrasada... Eu sou normalista acho que a escola deve ter normas, e que os professores devem seguir o que foi combinado no coletivo, senão vira bagunça. (relato da professora P9, durante o Conselho de Classe, do 3º bimestre de 2012)

O Orientador Educacional chamou a atenção para os alunos com deficiências intelectuais, para as questões sociais e às dificuldades financeiras. Dalben (1995, P.36) enfatiza a perspectiva psicológica, na linha clínica terapêutica na formação do orientador educacional. Dalben (1995, P. 93) explica que a prática do docente é marcada por uma postura individualista que o leva ao isolamento pedagógico, impedindo-o até de fazer o questionamento público das propostas coletivas.

Há uma preocupação com o tempo utilizado nos Conselhos tanto por parte dos professores, ex: P7, ao responder à questão 13, quanto dos coordenadores, a C2 falou: “*nos conseguimos fazer o Conselho do 3º Y em 10 minutos*”. Para Dalben, (1995, p. 74), o controle

do tempo feito de forma racional baseada na ordem e na burocratiza hierarquiza as decisões pedagógicas e administrativas, resultando no isolamento das práticas avaliativas dos trabalhos desenvolvidos em sala de aula. O processo educativo feito de forma fragmentada impossibilita o amadurecimento do grupo, mina as discussões e o processo democrático, levando à rotina diária, ao comodismo. Nessa perspectiva, o autor afirma que as instâncias colegiadas da escola como Conselho de Classe revestem-se de importância fundamental para consolidar o processo educativo de ensino-aprendizagem. As Diretrizes Pedagógicas (2009/2013, p. 93) reforçam essa afirmativa.

A observação direta demonstrou que os professores mais participativos, nos Conselhos, dos 3º e 4º bimestres, foram os de Sociologia e Física, das turmas de 1º ano, sujeitos colaboradores nesta pesquisa, P8 e P9. Eles deram sugestões positivas e apontaram as dificuldades do processo educativo de ensino-aprendizagem. As argumentações do professor de Geografia, de classes de 1º ano, estavam focadas em questões disciplinares e quantitativas. Os sujeitos P1, P7 e P9 demonstraram maior preocupação em defender os interesses e atender as necessidades dos alunos no Conselho e responder ao questionário. Durante o Conselho, P1 fez o seguinte comentário: “No ano de 2013 quando a direção for trocar algum aluno de turma, primeiro deve consultar o conselho ou o coletivo. Como essa mudança ocorreu? A troca de alunos de turma deve passar, no mínimo, pelo Conselho de Classe. A aluna especial que foi transferida do 1º X para o 1º Y foi reprovada.”

Quanto à gestão de resultados, a P9 declarou: “infelizmente muitos problemas não são resolvidos”. (Resposta à questão 5, letra b, apêndice 2) A professora de Espanhol disse: “o levantamento dos alunos com rendimento baixo que foi pedido no conselho do 1º bimestre não foi feito”. Sujeito P1 “a falta de compreensão da real importância desse momento é a cultura de que o conselho é um momento de passar notas”. (resposta à questão 8, apêndice 2) Durante o Conselho do 3º bimestre o gestor fez o seguinte comentário:

Chego todos os dias às 7h para receber os alunos no portão, não tem funcionários para fazer o trabalho disciplinar, os que têm são permissivos demais. As meninas entram com shorts curtos demais. Os pais são maus educados, reclamaram dos professores que chegam atrasados e exigem que os alunos cheguem cedo. (relato do gestor durante no conselho do 3º bimestre). A jornada ampliada foi uma vitória, mas tem professor que fica lá preso no seu computador, eu não posso obrigá-los a participar das discussões. Eu respeito a forma de ser de cada um, mas tem sido uma dificuldade para mim. (resposta do gestor a questão 6, apêndice 1)

O relato do gestor demonstrou que ainda persistia na escola uma postura de isolamento entre a equipe gestora e os professores. Ele se queixou do excesso de funções e da falta de colaboração quanto às divisões das tarefas. Em relação aos professores, limitou-se a dizer que é difícil de resolver. No entanto, os sujeitos P1, P7, P8, P10, P11 afirmaram, ao responder às questões 8 e 12, anexo 4, que todos os professores deveriam participar do Conselho. Durante a entrevista, C1 afirmou que alguns professores não colaboram com a direção, transferem suas responsabilidades para as outras pessoas:

Infelizmente alguns colegas têm essa concepção muito fechada da . que é a direção. [...] o professor lá sala de aula tem de fazer a parte dele. [...] qual a função do professor? [...] Alguns professores têm fugido disso da sua responsabilidade como professor. [...] Ele joga sua responsabilidade, como professor, para uma terceira pessoa, o coordenador, o monitor que está no corredor, ele não está cumprindo as suas funções [...] muitas vezes o aluno que é colocado para fora de sala não é indisciplinado, mas o professor diz que é. Falta diálogo entre professor e aluno. Eu acredito no trabalho colaborativo entre professor e direção. (resposta da C1 à questão 11.1 da entrevista, apêndice 1)

A autora Damiane (2008) destaca o trabalho colaborativo entre os professores. Lück (2009, p.19) aponta que o tema gestão participativa é o mais solicitado nos cursos de capacitação de gestores e tem como objetivo atender a CF/1988, a LDB/96. Libâneo (2011, p. 326 e 328) afirma que a participação nas escolas possibilita o envolvimento de toda a comunidade educativa; assegura a gestão democrática; tem como objetivo buscar bons resultados, por desenvolver formas menos autoritárias de poder; fortalece a tomada de decisão na organização escolar quanto às questões sociopolíticas e pedagógicas. Vasconcellos (2007, p.61) e Severino (1992, p. 80) concordam que o papel da direção é ser o elo integrador, articulador dos vários segmentos interno e externos da escola, unir as questões burocrático/administrativas juntamente com o pedagógico, coordenando as intencionalidades. Vasconcellos (2007) afirma que o gestor deve ainda estar presente nas reuniões pedagógicas, no Conselho Escolar e na abertura da escola. Portanto, a grande tarefa da direção, numa perspectiva democrática, é fazer a escola funcionar pautada num projeto coletivo.

Após analisar as Atas dos Conselhos, concluí que elas eram usadas apenas como formalidade pela gestão pedagógica, as sugestões e críticas dos professores e dos alunos não foram levadas em consideração para fundamentar o processo educativo durante os Conselhos seguintes nem para fundamentar as discussões nas coordenações. As propostas e sugestões, da maioria dos professores, referiam-se às questões disciplinares e de rendimento, suas intervenções se resumiam em: chamar pais dos alunos indisciplinados, faltosos e com

rendimento baixo, ou encaminhar para SOE. No entanto, os sujeitos P1 P4, P8 e P9 apresentaram uma postura mais colaborativa, disseram que procuravam avaliar os alunos como um todo, ouvindo os colegas, entre outros. As críticas e as sugestões dos professores no 3º bimestre foram:

Críticas: 1º anos Turma fraca, desinteressada, imaturas, agitada, largada, indisciplina; Alunos: não fazem as tarefas de casa; tem dificuldade de aprendizagem, não têm compromisso com o trabalho; conversa excessiva. 3º anos: Conversa excessiva, chegam atrasados; não realiza as tarefas não cumprir as responsabilidades; indisciplina e falta de compromisso; Pais já foram chamados no conselho; turma fraca, conversa excessiva. Proposta e Sugestões: Estudar mais em casa; Separar alguns alunos em 2013 e chamar os pais dos alunos infreqüentes, para os 1º anos. Para os 3º anos, diminuir a conversa e cumprir as tarefas cumprir os horários as responsabilidades (Atas dos Conselhos dos professores dos 1º anos dos dias 10/10/12; dos 1º e 3º anos, do 3º bimestre de 2012)

Os coordenadores realizaram o Conselho do 4º bimestre, usando apenas o relatório de notas da secretaria, nenhuma questão pedagógica do Conselho anterior foi retomada nem os professores pediram. Iniciou-se essa reunião com o seguinte comunicado das coordenadoras: “a partir de agora vocês não precisam mais de ir à secretaria para corrigir as notas, esse trabalho será feito pelos coordenadores”. Então, P8 pediu para a supervisora registrar na Ata do Conselho que os alunos de turmas de 3º ano não têm compromisso com as tarefas no último bimestre, ela disse que ia anotar depois. Durante a entrevista, o gestor fez o seguinte comentário:

É um desestímulo até para professor. Tem turmas de 3º que no meio do ano, mais da metade dos alunos estão aprovados, quando o professor começa a passar o conteúdo os alunos não estão nem aí. O desinteresse é uma coisa histórica. Eu conseguir acabar com as brincadeiras e trote bestas. Transferir 4 alunos da escola, eles acordavam com raiva porque não queriam vir para a escola, então eu chamei-os pais e convidei-os a tirar os seus filhos da escola, se eles estavam com raiva eles não estavam no lugar certo. Foi dada a transferência compulsória, digamos assim. (resposta do gestor ao questionamento do P8, durante o Conselho)

Os professores estavam abertos à liberação dos alunos que ficaram para recuperação em mais de quatro disciplinas. O professor de Biologia disse: “o aluno está reprovado em sete disciplinas, no conselho ele passa em quatro. Eu fico com muita raiva disso”. A professora de Espanhol concordou. C1 disse: “quando o professor libera o aluno, não o está aprovando apenas dando uma chance para ele fazer a recuperação final”. A professora de Física disse: “precisamos definir os critérios para liberar os alunos”. Foi estipulada a pontuação mínima

de 18 pontos. Houve casos de alunos, com pontuação inferior a 18 pontos, que foram liberados, após avaliação individual desses casos, pelo coletivo. A professora de Espanhol disse que aprovou uma aluna após ler uma carta de despedida, para não ficar com peso na consciência depois, por receio do que poderia acontecer. Tive acesso a essa carta, ela tinha bons argumentos, questioneei a professora se a aluna sabia escrever bem, ela não soube me dizer.

Os registros das Atas dos Conselhos dos alunos demonstraram que eles conheciam os problemas da escola, deram várias sugestões para a gestão administrativa e a pedagógica. Os alunos elogiaram os bons professores, as boas metodologias e posturas em sala de aula, o respeito e o diálogo e criticaram as falhas. Tacca (2000) aponta vantagens quanto a um bom relacionamento entre professores e alunos, as “relações de confiança” e o diálogo são a base do sucesso do processo educativo, incluindo a subjetividade dos alunos.

As respostas aos questionários e às entrevistas deixam claro que a equipe gestora não incentivou os professores a refletirem criticamente sobre o processo educativo. Durante o Conselho do 3º bimestre, a professora de Português de turmas de 3º ano, [posicionou-se](#): “o conselho não acontece como deveria ser”. Dalben (1995, p. 98) fala da dicotomia entre o Conselho de Classe ideal versus Conselho real. A professora de Redação, PD, disse: “essa disciplina não reprova, antes a gente dividia os pontos com Português, os alunos dedicam-se mais”. Sua fala demonstra descontentamento quanto ao tratamento que é dado à disciplina tanto pelos alunos quanto pelo sistema. As Diretrizes Pedagógicas (2008, p. 57), na parte diversificada, coloca o nome das disciplinas que não são valoradas para efeito de reprovação no sistema. O Regimento Escolar ratifica essa orientação, no Art. 138, p. 59: “Os resultados das avaliações referentes aos projetos interdisciplinares do ensino fundamental e médio não serão considerados para fins de aprovação ou de reprovação dos alunos”. Dalben (1995, p.122- 126) cita a questão da prevalência de áreas do conhecimento no Conselho de Classe: “*as disciplinas que possuem, na grade escolar, uma carga horária pequena, estão em desvantagem em relação às demais pelo próprio eixo diretor do conselho de classe, que é a análise quantitativa do rendimento*”. Isso faz com que o professor que tem um grande número de alunos tenha um menor contato com as turmas, dificultando a coleta de maiores informações sobre as turmas e a sua avaliação e participação no Conselho de Classe.

A observação direta dos Conselhos dos professores, do 3º bimestre, demonstrou que o campo das propostas e sugestões, de algumas turmas, ficou em branco ou era preenchido com as sugestões dos pontos negativos iniciais: estudar mais, fazer as tarefas, diminuiu a excesso de conversa, etc. A supervisora e os coordenadores, de forma geral, não fizeram intervenções

pedagógicas durante os Conselhos, exceto C1. Os sujeitos P1, P8 e P9 participaram efetivamente dos Conselhos e deram boas sugestões quando responderam aos questionários.

Após observação direta e análise das Atas dos Conselhos concluí que, de modo geral, os professores estavam com a atenção voltada para o Conselho, demonstraram conhecer os problemas gerais das turmas, alguns professores de classes de 1º ano tiveram uma participação mais expressiva. Os professores de Português e Matemática conheciam uma boa parte dos alunos, além dos indisciplinados e os Alunos com Necessidade Educacionais Especiais- ANEE, principalmente, os dos primeiros anos. No 4º bimestre, o Orientador Educacional pediu para os professores das turmas de 1º ano para responderem, coletivamente, uma ficha diagnóstica com perguntas específicas sobre uma aluna, a maioria teve dificuldade de responder, até os mais participativos.

4.3 Análise do questionário dos professores sobre o Conselho de Classe Participativo

O questionário dos professores teve por objetivo completar as informações colhidas nas Atas dos Conselhos e das entrevistas, além de investigar se a gestão pedagógica considerava as sugestões dos professores e alunos para reestruturar a gestão pedagógica e administrativa da escola. Analisar as percepções dos professores quanto ao seu papel no Conselho de Classe Participativo e junto à gestão pedagógica da escola, investigar se a escola seguia as orientações do Regimento Escolar (2009) quanto à organização e estrutura do Conselho de Classe, conforme norteiam os objetivos do ProEMI, adotada pela escola, seguindo a LDB, Lei 9.394/96.

O Conselho de Classe do 4º bimestre contou com a maioria dos professores, porém poucos se manifestam neste espaço. O Conselho de Classe é um momento em que todo o colegiado se junta na mesma mesa, para discutir os problemas do processo educativo. Dalben (1995, p.122-125) afirma que o Conselho privilegia a participação de algumas áreas do conhecimento e traz como exemplo expressões do tipo: “eu queria sugerir...”, “não sei se vocês aceitariam...”.

A análise dos questionários demonstrou que os docentes concordaram que o papel da gestão pedagógica junto ao Conselho tinha por meta: fazer o diagnóstico da realidade; identificar os problemas pedagógicos e administrativos; auxiliar os docentes e discentes em busca de soluções coletivas com objetivo de melhorar o desempenho dos alunos. Para os

docentes as condições objetivas de trabalho e o excesso de turmas e alunos interferem na relação professor/aluno, dificulta a reflexão do processo educativo. O sujeito P2 respondeu: tem-se aí, o reflexo de todas as condições exigidas pelo sistema. Para P1: “distancia as relações e uma análise mais adequada dos problemas, mas não é definitiva”. Na visão de P11: “o rendimento escolar poderia ser bem melhor se as condições de trabalho fossem adequadas”. (Resposta dos sujeitos à questão 3, apêndice 2).

Percebe-se que as respostas dos docentes à questão 3 se completam entre si e no coletivo deram ótimas sugestões para o processo educativo da gestão pedagógica que podem ser colocadas no PPP para compor o diagnóstico da realidade. Embora exista uma subliminar descrença em termo dos efeitos das sugestões e propostas manifestadas durante as reuniões de Conselhos de Classe, haja vista a experiência de vários professores de que os registros das reuniões de cunho pedagógico são, de modo geral, esquecidos, não possibilitando uma avaliação dos resultados que tais sugestões poderiam ter ocasionado, se tivessem sido colocadas em prática. E essa inércia diante de mudanças na ação pedagógica somente poderá ser alterada, se for rompida essa cultura das reuniões realizadas, profissionais despenderem seu tempo pensando e apresentando sugestões que não saem do papel. O cumprimento burocratizado de determinações não é mecanismo capaz de alterar o modo como a gestão se desenvolve no interior das instituições educacionais; o fazer para cumprir determinações é útil para firmar o papel ideológico da escola como mantenedora do *status quo*.

Os professores afirmaram que vários fatores dificultam a prática efetiva do Conselho de Classe Participativo com todos os segmentos da comunidade educativa, (questão 8, apêndice 2) entre eles encontra-se: P1 “falta de compreensão da real importância desse momento necessidade, a cultura de o conselho de classe e um momento de passar notas”. Outros sujeitos, como P3 e P4: a falta de compreensão ou esclarecimentos dos pais e responsáveis. Os sujeitos: P6, P7 e P8 citaram a falta de participação efetiva do grupo. O sujeito P9 acrescentou: “o que mais dificulta é o despreparo dos gestores e demais segmentos para conduzir o conselho, o envolvimento emocional impede um maior rendimento”. Para o sujeito P10, “a imaturidade premente em alunos, professores e demais membros em relação às críticas”. O diretor, o vice-diretor, C1 e P6 concordam com essa afirmativa, porém, com algumas ressalvas.

Qual é o papel do professor no Conselho de Classe Participativo? (questão nº 2, apêndice 2) Os professores responderam: identificar os problemas sobre disciplina e rendimento escolar; colher sugestões, traçar novas estratégias e propor soluções para o

processo educativo de ensino-aprendizagem. Os sujeitos P1, P4, P7 e P8 afirmaram ater-se aos critérios qualitativos partindo da experiência profissional dos olhares dos diferentes sujeitos na busca de uma escola de qualidade. Suas respostas mostraram certo compartilhamento de grupo. Para P1 e P8 pensar numa educação de qualidade. (As respostas dos docentes evidenciaram que a grande maioria se fundamentou em critérios comportamentais observáveis como a disciplina ou quantitativos como o rendimento do processo educativo.

A questão nº 06, dez professores concordaram que a rotina de trabalho dificilmente favorece o desenvolvimento da reflexão entre professores e alunos junto ao Conselho. Apenas o sujeito P5 respondeu ‘sempre’; P1 respondeu ‘nunca’ e acrescentou “a rotina favorece, sim, mais isso nunca é levado em conta”. (Resposta dos sujeitos à questão 6, apêndice 2) Já na questão seguinte, os professores concordaram que o processo de tomada de decisão, devia partir das discussões e das análises dos Conselhos quanto à aprendizagem, à evasão e à repetência. Seis sujeitos concordaram plenamente e cinco concordaram. (Resposta dos sujeitos à questão 7, apêndice 2). Na questão 11, sete sujeitos disseram que geralmente o Conselho atinge os objetivos do Regimento Escolar e das Diretrizes Pedagógicas, três disseram ‘às vezes’ e um ‘nunca’. (Resposta dos sujeitos à questão 11, apêndice 2) As respostas dos professores às questões de nº 6, 7 e 11 são conflitantes, primeiro a maioria concorda que a rotina de trabalho não favorece a reflexão, exceto P1; depois todos concordaram que as decisões devem partir do Conselho; e finalmente na questão 11, eles demonstram que desconhecem as orientações legais quanto à realização do Conselho de Classe que constam do Regimento Escolar (2009, p. 29), Art. 40, *o Conselho de Classe pode ser participativo com a presença de todos os alunos e professores de uma mesma turma, bem como dos pais ou responsáveis*. A resposta dos sujeitos P1, P8 e P11 afirmaram que o grupo não compreende a importância do Conselho, trata-o como um momento de decidir aprovação e reprovação. O sujeito colaborador P11 respondeu: “Não tenho tido experiências com a presença dos pais e ou alunos, se é esta a questão”. (questão 5 letra b, apêndice 2) O quadro abaixo mostrará as respostas dos professores para as questões 12 e 13:

Quadro 8: Respostas dos professores às questões de número 12 e 13

12. O que você mudaria no Conselho de Classe da escola em que atua?
13. Que proposta você sugere para melhorar o processo reflexivo na prática do Conselho de Classe? Explique
<ul style="list-style-type: none"> ➤ P1 Em primeiro lugar mudariam foco, parar com o “ditado de notas” organizar conselhos participativos, estabelecer metas de aprendizagem, identificar as dificuldade de aprendizagem e sistemas de acompanhamento de alunos repetentes etc. Passaria de instrumentos burocráticos a uma reflexão pedagógica séria e madura com todos os participantes do processo ensino-aprendizagem. ➤ P2 Número de turmas analisadas por dia. ➤ P 3 Mais informações sobre os discentes e encaminhamento das questões e a execução. ➤ P4 Nada. Não tenho proposta. ➤ P 5 Para ganhar tempo me ateria aos alunos que necessitam de maior atenção, apoio da SEEDF. ➤ P6 Tornaria participativo aluno e professor. Tal processo torna-se lento, mas seria proveitoso. ➤ P 7 Reestruturar as reuniões, Separaria um único dia para a presença de pais, organizar as atividades para não ter tempo ocioso. Tornaria obrigatória a presença de todos os professores. ➤ P8 Participação dos coordenadores Intermediários; Levantamento diagnóstico dos problemas detectados e encaminhamento as autoridades competentes para soluções divulgando os resultados e soluções. ➤ P9 Da forma como é conduzido gostaria que os pais participassem mais e que as decisões fossem respeitadas. Diálogo e maior seriedade ➤ P 10 O exercício de autoanálise, ex: de Santo Agostinho. Solicitaria de forma mais efetiva a presença de todos aos professores das turmas. ➤ P11 Este é um assunto complexo. Cada um exerce seu papel. O conselho está bem estruturado. Penso que o que falta é maior compressão da importância do mesmo. Não tratá-lo apenas como momento de decidir aprovação, aprovação e recuperação. Obs.: Seria considerá-lo com momento de avaliar sua atuação durante o período referido e procurar melhorar o processo educativo e avaliativo.

Fontes: Resposta aos questionários dos professores, dezembro de 2012.

As duas perguntas do quadro acima tiveram como objetivos investigar o papel do Conselho de Classe junto à gestão pedagógica na visão dos professores. As respostas dos sujeitos foram agrupadas no quadro 3 para facilitar a análise. Os professores discordaram da organização e da estrutura do Conselho, deram várias sugestões de mudança. Quanto ao Conselho do 1º bimestre, a equipe gestora encaminhou as críticas dos alunos aos professores chamando-os para conversar, mas com relação aos outros segmentos nada foi colocado. A visão de P6 sobre isso: “pouco se leva em conta porque as sugestões são feitas no sentido de banalizar o trabalho do professor”. Fica claro que o professor não considera nem respeita a opinião dos alunos. P9 respondeu: “muitos problemas não são resolvidos infelizmente”. (Resposta dos sujeitos à questão 5, letra a, apêndice 2) Quanto aos problemas relacionados às dificuldades de aprendizagem os sujeitos responderam:

Esses problemas são tratados, de forma geral, no conselho de classe ou quando os pais procuram a escola, P1. É sugerido que façamos a recuperação paralela, P9. Encaminhar de maneira transparente, solicitar a participação e atenção dos professores, além de convocar a família, P10. São feitos a respeito da situação sociocultural e financeira dos alunos, P11. (Resposta dos professores à questão 5, letra b, apêndices 2)

As respostas desses professores demonstraram que a organização da gestão pedagógica está centrada nas orientações dadas pelos documentos legais, o sistema. Se a questão fosse comportamental ou rendimento, eles encaminhavam os alunos para o Serviço de

Orientação Educacional – SOE – ou chamavam a família, fizeram a adaptação curricular apenas aos ANEE. (Resposta dos sujeitos à questão 5, letra b, apêndice 2) O sujeito P7 respondeu: “fazer atividades inovadoras, questionar o comportamento do aluno e seus interesses pela disciplina”. Quanto a isso, P8 respondeu: “através das reuniões da coordenação pedagógica e em momentos de capacitação dos professores”. Eles não responderam o que foi perguntado, mas deram sugestões de mudança. As respostas dos professores à questão 9, anexo 4, demonstraram que os educadores tinham percepções diferentes sob o processo educativo. Eles adotaram critérios e estratégias diferentes para avaliar e para resolver os problemas de ensino-aprendizagem dos alunos. Quanto à interrupção do Conselho de Classe Participativo de 2012, o relato abaixo mostra as justificativas da equipe gestora:

Esse ano foi atípico devido à greve, [...] o conselho só foi feito no primeiro bimestre... (resposta do diretor à questão 4, apêndice 1) A greve atrapalhou muito aqui, no dia-a-dia, [...] aí apareceram às dificuldades, em relação ao tempo [...] O conteúdo ali no dia-a-dia que têm que ser dado. (Resposta do vice-diretor à questão 4, apêndice 1) Nós tivemos dificuldade para trazer os pais de uma turma, mas das outras não, percebemos que teríamos só um lado. [...] o ambiente não ficou saudável. [...] isso refletiu em todo o grupo de professores, nós ficamos enfraquecidos, [...] Uma professora saiu da escola por causa do conselho. Os alunos chagaram a questionar se o conselho era autônomo para decidir. [...] uma mãe que veio aqui interferir nas decisões do conselho. [...] a gente começou a estudar sobre o Conselho de Classe. Nós tivemos um ano atípico isso não favoreceu a continuação do conselho de classe, devido ao fator tempo. (Resposta de C1 à questão nº4, apêndice 1)

Os relatos acima mostram que a palavra chave usada pela equipe gestora para justificar a interrupção do Conselho encontra-se diretamente relacionado à greve. A visão de C1 sobre esse tema: os conflitos relacionais; a questão da autonomia do Conselho; a ausência dos pais; perda pedagógica e a desvalorização social da profissão; a necessidade de estudar a lei e a conscientizar os alunos. No entanto, ela não disse se a equipe gestora retomou as discussões com as turmas, para orientá-las, quanto à forma correta de fazer críticas aos diversos segmentos. A dinâmica do Conselho de Classe não foi modificada nos 3º e 4º bimestres, pelo contrário foi abandonada, a observação direta deles comprovaram isso. As Atas dos Conselhos do 1º bimestre mostraram que os pais não participaram, mas na visão da C1 apenas os pais de uma turma não participou. (Resposta da C1 às questões 2 e 4, apêndice 1)

A pergunta número 14, retoma um dos objetivos específicos da pesquisa, o que a Gestão Pedagógica pode fazer para superar a prática e a postura isolada de sala de aula,

levando os educadores a refletirem sobre o processo avaliativo no Conselho de Classe? O quadro abaixo dispensará análises porque é autoexplicativo.

Quadro 9: Resumo das resposta dos educadores à questão do isolamento pedagógico:

Os sujeitos	Os sujeitos:	Os sujeitos:	Os sujeitos:	Os sujeitos:
P1, 2, 5, 7, 8, 9 e 10	P1, 5, 8, 9, 10 e 11	PI, 4, 5, 8 e 9	PI, 4, 5, 6, 8, 9 e 10	P1, 3, 5, 6, 8, 9 e 10
Promover a troca de experiências exitosas durante as coordenações coletivas.	Promover oficinas práticas com base nas necessidades pedagógicas do grupo.	<i>Promover a formação continuada em serviço.</i>	Discutir as dificuldades de aprendizagem dos alunos e sugerir intervenções reais.	Cobrar os compromissos assumidos pelos grupos durante o Conselho de Classe.

Fontes: Resposta dos questionários dos professores, dezembro de 2012.

Os professores consideraram que sua preparação é suficiente para o cargo que ocupam. Nenhum sujeito se considerou pouco preparado ou sem preparo. Todavia, todos concordaram que precisam ainda investir em cursos de formação voltados para as novas tecnologias e novas metodologias, segundo respostas de sete sujeitos. (Resposta dos sujeitos às questões 10 e 10.1, apêndice 2)

Após analisar as respostas dos onze professores quanto aos encaminhamentos dados às dificuldades de aprendizagem pela gestão pedagógica, concluí que eles retomavam esse trabalho em momentos bem pontuais, durante os Conselhos de Classe e nas Avaliações Institucionais, e de forma pouco interventiva sem incentivar à reflexão das posturas e das práticas pedagógicas com os docentes junto ao processo educativo.

4.4 Análises das entrevistas semiestruturadas da equipe gestora

As entrevistas semiestruturadas com a equipe gestora tiveram como objetivos completar as informações das Atas dos Conselhos e do PPP. Elas desenvolveram-se de forma individualizada durante os intervalos do Conselho de Classe do 4º bimestre e duraram entre 15 e 30 minutos. O gestor aparentava ansioso, mas respondeu a todas as perguntas. O vice-diretor não estava muito à vontade, questionou se era mesmo necessário gravar, mas cooperou. C1 estava descontraída, demonstrou boa vontade em colaborar com a pesquisa. Suas respostas foram profundas, a conversa fluíu muito bem. A entrevista foi interrompida, por um instante, pela entrada do diretor que disse: “*Você está passando por isso*”! O quadro abaixo traz, na íntegra, as resposta da equipe gestora sobre o papel do Conselho de Classe:

Quadro 10: Qual é o papel do Conselho de Classe Participativo junto à gestão pedagógica da escola?

Gestor	O Conselho de Classe Participativo foi uma conquista, um ganho, porque acabou essa fase de que só o professor que tem razão, ou só a direção tem razão, então o foco do nosso PPP foi abrir esse espaço de negociação e diálogo, digamos assim. Quando o aluno tem o direito de fazer suas reclamações suas críticas. Nós estamos aqui para escutá-las e resolvê-las e, os pais, os poucos que vem. Os alunos respondem um questionário dividido em grupo, eles explanam colocam em prática suas ideias e seus anseios. Isso ajuda muito nas correções nas falhas e nas disfunções da escola.
Vice-diretor	Ele é importante porque em determinados momentos, durante o ano, os pais vão poder acompanhar, de maneira mais próxima, o que está acontecendo. Só que, infelizmente, a presença não é tão boa como nós gostaríamos.
C1	O Conselho de Classe Participativo é chegar a um denominador incluindo os aspectos que envolvem todos os segmentos da escola, pedagogicamente. A gente consulta o segmento aluno, como ele vê os aspectos estruturais e os aspectos pedagógicos, aí a gente volta para o lado do caso o professor, que ele vai ter uma visão mais madura, um lado mais pedagógico. Então a gente tem essa ligação e ao fim a gente chega a um consenso, isso pode nos dar subsídios para o Projeto Político Pedagógico, sua construção e/ou reformulação.

Fonte: Resposta da equipe gestora à questão 1 da entrevista, dezembro de 2012.

Durante a entrevista, tanto o gestor como C1 concordaram que o Conselho de Classe Participativo abriu espaço de diálogo com todos os segmentos da comunidade educativa, deu subsídios para a reestruturação do PPP e apontou as falhas da Gestão Pedagógica e Administrativa, tornou o processo pedagógico mais democrático. O vice-diretor falou apenas da participação dos pais. A resposta do gestor às perguntas de nº 2, 3 e 8 demonstrou que ele tem uma visão ampla dos problemas e desafio da escola, afirmou que o foco de sua gestão é o diálogo e que valoriza as críticas e sugestões dos alunos nos Conselhos, porque elas servem de base para corrigir as falhas, é por isso que sua administração tem como princípio a Gestão Democrática.

As respostas da equipe gestora demonstraram que a integração do Conselho com os coletivos escolares acontecia apenas com os alunos através da devolutiva dada às turmas após os Conselhos pelos coordenadores. (Resposta de C1 à questão 3, apêndice 1) O diretor disse: “é muito bom a gente vê onde estão as falhas, tem setor que é elogiado, tem setor que é criticado ...a gente vê as falhas e faz as correções”, o vice-diretor disse: “Se tiver reclamação sobre um determinado professor, a gente o chama e explica o que aconteceu dá o feedback”. (Resposta do vice-diretor à questão 3, anexo 3) Enquanto a resposta do gestor demonstrou que ele usa as críticas de forma interventiva para fundamentar e melhorar a Gestão Pedagógica e Administrativa, a do vice-diretor se ateve apenas às críticas aos professores de forma pouco interventiva.

Os membros da equipe gestora concordaram que a preocupação com o Conselho Participativo constitui-se um desafio, principalmente, dos professores de turmas de 1º ano do

Ensino Médio. Nesse sentido, C1 afirmou: “os profissionais do 1º ano tende a se preocupar mais com a formação dos alunos que estão chegando do Ensino Médio. Isso não quer dizer, que os professores dos 2º anos e dos 3º anos não tenham se preocupado, tem sim”. O quadro 3 mostra que os professores discordavam da dinâmica do Conselho.

Quando questionada sobre suas atuações junto à comunidade educativa, os membros da equipe gestora concordaram que muitas questões ficaram pendentes em 2012 em decorrência da greve, se reuniram pouco, não conseguiram fazer o Conselho com os alunos nos bimestres seguintes, nem retomar as Atas dos Conselhos anteriores, C1.

Quanto ao isolamento pedagógico, o quadro 4 traz a posição dos professores. A equipe gestora respondeu: ...“a escola é muito unida, ...na coordenação é o único momento que a gente tem para socializar isso tudo. ...ao meu ver funciona”. Questionado se foi pensado em algum momento socializar as experiências dos professores que foram elogiados, na coordenação. “Não da minha parte... Eles mesmos, em conjunto, sempre socializam os trabalhos”. (Resposta do vice-diretor à questão 6.1, apêndice 1) Quando questionado sobre os projetos atuais da escola, o vice referiu-se ao projeto de reforço de Matemática desenvolvido em 2011, na Educação Integral, quando ele era coordenador, disse que ele trouxe uma melhora significativa em Matemática, na visão dos professores. Porém, não soube dizer se os projetos de 2012 trouxeram os mesmos resultados. A resposta de C1 à questão 11.1, na entrevista, a P9 foi contraditória, primeiro ela concordou que o isolamento existe, mas não nesta escola, depois afirmou que alguns professores tinham uma concepção muito fechada do que é a direção, jogavam suas responsabilidades para os outros. Finalizou dizendo que acredita no trabalho colaborativo entre professor e direção. Para o gestor “apesar da nova LBD, lei nº 9.394/96 ter instituído a Jornada Ampliada, tem muitos professores que ainda se isolam em seu computador, no espaço da coordenação pedagógica”.

É uma questão delicada. [...] estou aqui há muitos anos, tenho muita liberdade com os professores, então me dá direito de falar, tão dizendo aqui no conselho que sua metodologia está um pouco atrasada, retrógrada, a gente quer mudar como você pode fazer para melhorar isso. Os alunos estão reclamando da sua forma de agir pedagogicamente, da sua forma de avaliação. [...] Eu chamo o professor individualmente para conversar, dou parabéns para os professores que são elogiados. (Resposta do gestor à questão 6, da entrevista, apêndice1)

Observem-se as resposta do quadro abaixo:

Quadro 11: Questão nº 12 A escola promove debates para que os diferentes segmentos avaliem suas atuações junto à Gestão Pedagógica com o objetivo de atingir os objetos do PPP? Justifique.

Gestor	Uma vez por semana ou duas vezes ao mês a gestão pedagógica e os coordenadores vêem o que estar pegando. Quando eu quero fazer algumas mudanças no administrativo ou no pedagógico, antes converso com os professores. Essas reuniões são importantes. Não sou muito de reunião, sou hiperativo, eu sou prático, eu quero assim, vamos fazer assim. ...Talvez seja isto a minha forma de gestão que faz o sucesso dessa escola. É isso. Nada é de cima para baixo. Eu costumo escutar e vê. Porque há vocês não queriam assim. Vamos fazer, há deu errado. Não deu certo, ta bom, mas nós tentamos. ...Que tal nós revemos?
Vice-diretor	Para ser bem franco este ano a gente se reuniu muito pouco, mas mesmo assim esse pouco, eu acho foi eficaz. Claro que a gente tem que está buscando sempre melhorar. Em 2013 temos que fazer mais em reuniões, porque alguns pontos de ficaram obscuros, coisas simples do dia-a-dia, nada muito complicado, mais que precisa ser discutidos. Mais a gente se reúne sim. Essas reuniões contribuíram para a escola ganhar o reconhecimento que tem? São importantes. Nós temos que criar mais momentos como esse. As reuniões são importantes porque socializarmos as experiências de cada um nestes momento.
C1	Sim. Tanto que a gente está repensando, reavaliando o nosso PPP em cima dos argumentos dos colegas. A gente fez uma análise e depois pediu para cada professor fizesse uma análise pedagógica da equipe e quais os projetos que eles fizeram ou deixaram de fazer ou que eles gostariam que fizesse feito. Em cima desses argumentos a gente vai fazer uma avaliação dos projetos na semana pedagógica. Nós iremos levar para a semana pedagógica a reavaliação do PPP.

Fontes: Resposta da entrevista da equipe gestora, dezembro de 2012.

Enquanto a resposta do gestor demonstrou que ele conhecia as limitações da gestão pedagógica, os argumentos usados pelo vice, na questão acima, demonstraram que ele não agia de forma pouco interventiva junto à gestão pedagógica. Quanto à gestão de resultados, reduzir em 5% evasão e repetência, constante do PPP, o gestor afirmou que não conseguiu diminuir devido a três fatores: as transferências que influenciam os resultados do IDEB; o impacto dos alunos com a realidade no ensino médio, o excesso de projetos; devido ao PAS. Observem-se os comentários do gestor:

Os professores dos 1º anos pegam muito pesado com os alunos, os pais veem à escola para agradecer e para pedir a transferência, no meio do ano, afirmando que seu filho não tem condições de passar de ano. Eu não admito aluno vir para cá para brincar, peço que procurem outra escola que não tem essa rigidez pedagógica e disciplinar. Eu repito, aqui não é uma prisão, eu dou muito de mim e eu não admito aluno ficar brincando. (resposta do gestor a questão 7 da entrevista, apêndice 1)

O gestor disse: *“Eu sou mais administrativo eu confesso, a parte pedagógica fica mais com a minha equipe, eu cuido mais das pancadas, do administrativo, mas eu nunca abandonei pedagógico, estou sempre cobrando”*. Concluiu afirmando que tem total confiança na sua equipe, mas acompanha todos os projetos. O projeto de Filosoarte, pedagogicamente, foi fantástico, refletiu nas notas das disciplinas, amadureceu os alunos. ...o aluno cresce, os pais reclamam. (Resposta do gestor à questão 8, letras a e b, apêndice 1). O sujeito C1 afirmou que a reprovação está diminuindo, mas depende de outros indicadores, os professores têm uma maior contribuição nesses resultados, a inovação tecnológica influenciou. Para o vice-

diretor, cada um tem o seu papel a desenvolver na escola, todo mundo faz. (Resposta da equipe gestora à questão 7, letra b, apêndice 1) Durante a entrevista, C1 e o gestor afirmaram que a escola é bem equipada e que todos os anos investem na capacitação profissional dos professores, voltada para o uso das novas tecnologias.

Constava nos registros da Ata do Conselho de uma turma de 2º ano, de 13/06/12, “não houve aplicação do questionário da Avaliação Institucional para os alunos”. Esse relato demonstra que a gestão pedagógica não retornou as discussões com os alunos para saber se os problemas colocados foram resolvidos, se os professores citados mudaram a metodologia e suas posturas dentro da sala de aula. O professor de Geografia, citado por onze turmas, do 1º ano, em 2012, saiu da escola em 2013. A equipe gestora, durante a entrevista, e os professores, nas respostas ao questionário, concordaram que é muito difícil trazer os pais para a escola. Nenhum membro da equipe gestora disse se pretendia incentivar a participação dos pais junto ao processo educativo em 2013, mas os professores deram várias sugestões ao responder o questionário. (Questão 3 da entrevista, apêndice 1)

Mesmo achando os alunos imaturos para avaliar, o diretor e vice se apoiavam nos registros dos Conselhos para melhorar a gestão pedagógica, chamando os professores criticados pelos alunos, para conversar. Em relação aos outros segmentos, as questões não fizeram nenhuma referência.

Os resultados da pesquisa demonstraram que a escola não tem uma cultura de trabalhar colaborativamente e cooperativa em processo que se coadune à gestão pedagógica. O gestor admitiu que o isolamento persiste na escola e é difícil de resolver; O sujeito pesquisado, C1 disse que os professores não colaboram com a gestão pedagógica, os alunos pediram trabalhos interativos entre as turmas. Tacca (2000) afirma que o diálogo é fundamental dentro do processo de ensino aprendizagem. Os registros dos quadros 1 e 2 sinalizaram a necessidade de sensibilizar o grupo para desenvolver uma aprendizagem significativa e o diálogo em sala de aula. A resposta de muitos educadores demonstra que eles transferiram para a direção, para o SOE e para a família as responsabilidades referentes às dificuldades de aprendizagem e indisciplina, com exceção dos sujeitos P1, P2, P4 e P7.

Após analisar as Atas e observar os Conselhos, concluí que esses eventos não serviram de base para reestruturar o processo pedagógico de ensino aprendizagem, nem foram retomadas nos Conselhos do 3º e 4º bimestres pela equipe gestora, nem os professores pediram. A instituição educativa tem três coordenadores, uma supervisora, dois orientadores educacionais, diretor e o vice-diretor. Há ainda 38 turmas e a direção trabalha com

professores de 40h e de 20h. Se o Conselho for feito no horário de coordenação, os professores de 20h e os contratos temporários ficam excluídos, se for fazer no horário das aulas, necessita-se de espaço, tempo e recursos humanos.

A equipe gestora e os professores concordaram que há pais que não participam dos Conselhos. No entanto, nem a equipe gestora nem os docentes tomaram a iniciativa de incentivar a participação dos pais junto ao processo educativo em 2012. Embora, a gestão tenha feito muitas mudanças pedagógicas e físicas na escola, a sala de coordenação pedagógica, onde é realizado o Conselho é pequena e não acomoda bem todos os professores, por turno, em torno da mesa, isso dificulta os debates.

Após analisar, os dados da pesquisa, concluí que a aprovação e a reprovação, cobrada pelo sistema, determinam o Conselho de Classe, o pensamento pedagógico dos gestores, professores, alunos e pais. O calendário oficial traz as datas da Semana Pedagógica, das Avaliações Institucionais e da avaliação final, porém, não contempla o dia do Conselho de Classe, cada escola planeja o seu. A propósito disso, os meios de comunicação estão divulgando a falência do Ensino Médio e as altas taxas de reprovação. De acordo com o Censo Escolar de 2011, o DF possui a segunda maior taxa de reprovação do Brasil, quase 20% do Ensino Médio. O Sistema de Avaliação da Educação Básica - Saeb também apontou uma queda de posição do DF no IDEB.

A Secretaria de Estado de Educação do DF apontou como solução para a queda da taxa do IDEB, a implantação da semestralidade. No Ensino Médio, a Semestralidade corresponde ao quarto ciclo da Educação Básica. Ela manteve a mesma organização curricular do Ensino Médio, a divisão seriada e os tradicionais 1º, 2º e 3º anos. Dentro da Semestralidade o ano letivo foi dividido em dois blocos semestrais, juntamente, com as disciplinas. Os alunos estudarão sete disciplinas no primeiro semestre e sete disciplinas no segundo. As disciplinas de português, matemática, educação física, ensino religioso e Parte Diversificada (Projeto Interdisciplinar) estarão presentes nos dois blocos.

Os professores do Ensino Médio rejeitaram a Semestralidade no DF, poucas escolas aderiram à nova organização curricular, em 2013. Taguatinga possui oito escolas de Ensino Médio, apenas duas escolas aderiram à proposta.

No ano de 2013, a implantação da semestralidade levou a SEEDF, juntamente com a EAPE, a promover a formação continuada em serviço dos coordenadores intermediários e locais, com ênfase na organização Curricular da Semestralidade. Concomitante a esta formação, os coordenadores locais serão os multiplicadores da Semestralidade, na escola, com

os professores, no dia da coordenação coletiva. Os professores das escolas que não aderiram à Semestralidade estão demonstrando muita resistência em participar do curso de formação. Em uma das instituições educativas que aderiu à Semestralidade, a coordenadora local afirmou: “alguns professores estão mais abertos as mudanças, admitem que precisam de ajuda para elaborar as provas interdisciplinares, por desconhecimento da estrutura das questões”.

Dois coordenadores da escola pesquisada estão participando do curso da Semestralidade. Percebe-se uma grande evolução com relação às suas argumentações e posturas iniciais, tanto no curso, como durante a observação direta dos Conselhos de Classe da instituição educativa pesquisada. Eles estão demonstrando um grande amadurecimento quanto à gestão da coordenação pedagógica.

O curso está empoderando os coordenadores para desempenhar melhor o seu papel junto aos professores nas escolas, mas esse processo ainda está em fase de construção e execução. Por outro lado, não existe ainda uma legislação para Semestralidade, muitos problemas estão sem respostas, entre eles estão: o número de disciplinas que ficarão para dependência em 2014, o número de disciplinas que ficarão para a recuperação final e a troca de alunos para as escolas que não aderiram à Semestralidade. O Ministério Público do DF deu um parecer contra a Semestralidade no Ensino Médio devido, principalmente, à forma imposta como ela foi implantada, pois não houve discussão com a comunidade educativa. A SEEDF ainda não deu o seu parecer sobre a decisão do Ministério Público.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após analisar os dados desta pesquisa, pode-se afirmar que a instituição educativa não realizou o Conselho de Classe Participativo como sugerem as orientações do Regimento Escolar (2009), mas, no PPP, constava que desenvolvia. A comunidade educativa demonstrou que desconhecia as orientações legais. O Conselho de Classe realizado com os alunos no 1º bimestre de 2012 não foi participativo, se desenvolveu de forma estanque, os professores foram separados dos alunos e dos pais. Os Conselhos tinham como foco central o rendimento e a indisciplina, as questões pendentes dos Conselhos anteriores não eram retomadas pelos coordenadores nem cobradas pelos professores. Para a equipe gestora o Conselho com os alunos foi interrompido devido à greve; para os professores essa interrupção deveu-se às condições objetivas de trabalho, excesso de turmas e alunos. Concluí que o Conselho não atingiu os objetivos propostos em 2012, as Atas eram usadas apenas como instrumento burocrático pela instituição.

Quanto às finalidades do Conselho de Classe, os professores corroboraram que precisava mudar a sua dinâmica, incluir a reflexão e torná-lo participativo. Todos concordaram que as tomadas de decisão nas coordenações deviam partir das análises e das discussões dos Conselhos, e também quanto aos problemas de aprendizagens, à evasão e à repetência. Durante os Conselhos, essas discussões não aconteceram, mas alguns sujeitos pesquisados argumentaram que as suas condições objetivas de trabalho prejudicavam o diálogo entre professores e alunos, dificultavam a análise do processo educativo e a realização efetiva do Conselho de Classe Participativo com todos os segmentos.

Dalben (1995) afirma que apesar de o aluno ser o centro das avaliações no Conselho, este se apresenta como um elemento passivo, sem voz. Os dados levantados e analisados nesta pesquisa demonstraram que os sujeitos não aceitavam serem avaliados pelos alunos; os que “aceitaram” o fizeram com algumas ressalvas, pois ponderavam que os alunos eram imaturos para fazer as críticas. O processo de mudança é difícil, é necessário, exige trabalho e dedicação do grupo. A conscientização dos educadores para uma mudança de metodologia e postura em sala de aula não depende só do coordenador, é preciso contar com o apoio e participação de todos que fazem parte desse ambiente, pois em contextos de inter-relações, não se pode esperar que haja melhorias, contando com dedicação, compromisso e boa vontade de somente uma parte do grupo, pois não sendo educadores e gestores olhando na mesma direção, visando aos mesmos objetivos, não há avanço, não se pode dizer que a gestão

pedagógica é participativa, integrada, democrática. Ficam apenas essas palavras no discurso como marcas utópicas, ou seja, de um vir a ser inatingível, de um modo de gerir a educação, mas existindo tão somente no papel.

Segundo o gestor, sua administração estava fundamentada no diálogo, na Gestão Democrática, mas a análise dos dados revelaram que a gestão de resultados não conseguiu atingir a meta de reduzir em 5% a evasão e a repetência, e isso se refletiu no IDEB da escola. Os projetos interdisciplinares ajudaram a desenvolver a avaliação integrada dos alunos, segundo mostrado na fala de sujeitos participantes desta pesquisa, mas o trabalho colaborativo não fluiu junto à gestão pedagógica. O isolamento pedagógico persistiu, o gestor admitiu que é difícil de se resolver, mas investiu na formação continuada e nos projetos, apesar da pouca autonomia financeira dada pelo PDE. Para os autores pesquisados, o isolamento pedagógico é consequência da arquitetura das escolas e da estrutura dos horários. A solução apresentada foi investir no trabalho colaborativo entre os professores, conforme proposto por profissionais da escola. A equipe gestora não mostrou que a escola deveria incentivar a participação dos pais no processo educativo, nem no trabalho colaborativo entre os professores, mas os professores sugeriram.

Os resultados da pesquisa revelaram que a equipe gestora orientou os professores a resolverem os problemas de aprendizagem de forma pouco interventiva, seguindo as prerrogativas legais. Os problemas do 1º bimestre relacionados à indisciplina e às dificuldades de aprendizagem chegaram ao final do 3º bimestre sem solução. Para os alunos, a gestão pedagógica precisava fazer alguns ajustes quanto à metodologia e postura inadequadas de alguns professores em sala, pois as causas do baixo rendimento estavam diretamente relacionadas a esses fatores. Para os professores, o baixo rendimento devia-se às dificuldades de aprendizagem, à indisciplina, à falta de compromisso e interesse dos alunos. No entanto, algumas turmas responderam, nas Atas dos Conselhos, que reconheciam que seus comportamentos eram inadequados e que não se esforçam para fazer bons trabalhos.

Os educadores consideraram que estão bem preparados, porém admitiram que a formação em serviço é necessária para tornar a aprendizagem mais significativa, reconhecem que a formação acadêmica é limitada. Os cursos de licenciatura que formam os professores não fazem a relação da teoria com a prática, também não possibilitam a prática efetiva de trabalhos colaborativos enquanto alunos. A equipe gestora concorda que os professores de turmas de 1º ano se preocupam mais com os alunos no Conselho de Classe participativo. A equipe de professores sempre recebeu referendos positivo dos alunos, com exceção de um

professor sendo criticado por alunos, isto é, dos onze participantes da pesquisa, apenas um foi criticado pelos alunos. A sensibilidade e a percepção que os sujeitos têm da realidade me chamaram a atenção; eles demonstraram ter plena consciência de suas limitações, todos concordaram que estavam preparados para a profissão, mas sentiam que precisam desenvolver a formação continuada em serviço.

Ao finalizar este estudo, considero relevante apresentar sugestão de providências que podem significar maior eficiência ao processo de gestão da instituição pesquisada. Inicialmente aos gestores: oferta de cursos voltados para a gestão participativa e Conselho de Classe participativo. Para os professores: oficinas de trabalho colaborativo, aperfeiçoamento em novas tecnologias, oficinas de mediação de conflitos, projetos sociais e relacionamento humano de acordo com as transformações sociais e exigências do mundo contemporâneo. Em relação aos alunos, quanto às dificuldades de aprendizagens e aos problemas de indisciplina, os professores podem elaborar, coletivamente, projetos e normas de convivência registrando-as no manual dos estudantes e no PPP. A coordenação pode incentivar discussões coletivas nas Avaliações Institucionais, partindo das sugestões apresentadas pelo Conselho de 2012, das orientações do Regimento Escolar (2009), das Diretrizes Pedagógicas (2009/2013). Os filmes “Escritores da liberdade” e “Entre os muros da escola” e “Vem dançar” podem ajudar a discutir a problemática da indisciplina junto ao processo educativo de ensino-aprendizagem.

A análise dos dados da pesquisa demonstrou que o Conselho de Classe, na escola pesquisada, funcionou apenas como formalidade, suas Atas não serviram de base para corrigir as distorções do processo educativo de ensino-aprendizagem quanto às dificuldades de aprendizagem e a indisciplina em sala de aula. A gestão pedagógica da equipe gestora, durante os Conselhos de Classe, foi pouco interventiva, não incentivou nem instigou os professores a promover a mudança da prática pedagógica efetiva dentro da sala de aula. A portaria de 29/01/2013 não exige que o professor tenha curso para ser coordenador, considera apenas a experiência de três anos de trabalho. A SEEDF, em parceria com UnB, a partir de 2008, passou a oferecer cursos para formar coordenadores, mas não aproveita esses profissionais mais qualificados na atuação prática da função de coordenar. Em 2013, a SEEDF retomou a parceria com a UnB/CFORM e formou mais um grupo de novos coordenadores. Assim sendo, faz-se necessário uma nova pesquisa para investigar essa nova realidade e seus resultados junto aos processos educativos e à gestão pedagógica nas instituições educativas de Ensino Médio.

Essa falta de formação que atenda à especificidade de atuações dentro da instituição de ensino, levou-me a avaliar que a academia deveria incentivar a formação de professores pesquisadores no Ensino Médio, incluindo as novas tecnologias, o trabalho colaborativo, o currículo integrado e a Semestralidade. Os conteúdos teóricos deveriam ser relacionados com a prática, capacitando os futuros educadores para os desafios da profissão de forma crítica e reflexiva. Os professores orientadores dos estágios podem sugerir mudanças nas práticas de estágio junto às universidades, orientar que os alunos façam um estudo dos problemas relacionados às dificuldades de aprendizagem, incluindo novas metodologias, tentando resolvê-los com a ajuda da teoria. As escolas públicas podem ainda fazer parcerias com as universidades, possibilitando uma interação entre os professores regentes e os futuros educadores.

6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, Maria de Lurdes Pinto de. **Políticas Educacionais e práticas pedagógicas para além da mercadorização do conhecimento**. Campinas SP: Alínea, 2005, p.35-45, 105-141.
- ALVES, Rubem. **A Escola com que Sempre Sonhei sem Imaginar que Pudessem Existir**. SP: Ed. Papirus, 2001.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995. Cad. Pesqui. no. 11. São Paulo, July, 2001.
- BRASIL. Constituição Federal de 1988, Brasília, 2012.
- BRASIL. Diretrizes Pedagógicas da Secretaria de Educação do Distrito Federal de 2009/2013.
- BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e tecnológica. Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio. Brasília, 1999.
- BRASIL. Orientações Curriculares da Secretaria de Educação do Distrito Federal de 2009/2013.
- BRASIL. Regimento Escolar das Instituições Educacionais da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal. 5.ed. 2009, p. 11-13, 21-22, 29-30.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. **Legislação Educacional Brasileira**. Rio de Janeiro: DP& A, 2002.
- DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. **Trabalho escolar e conselho de classe**. 3. ed. Campinas São Paulo: Papirus, 1995.
- _____. **Conselho de Classe e avaliação**. Campinas São Paulo: Papirus, 2004.
- DAMIANI, Magda Floriana. **Entendendo o trabalho colaborativo em Educação e Revelando seus Benefícios**. Educar, Curitiba, n. 31, p. 213-230, 2008. Editora UFPR.
- DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br> classes> Acesso em: out. 2007.
- DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação básica no Brasil limites e perspectivas. *Educ. Soc.* Campinas, vol.28, n. 100 – Especial, p. 921-946. Disponível em:< <http://www.ceds.unicamp.br>>. Acesso em: out., 2007.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários a prática da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais**. 8.ed. EJ:Editora Record, 2004.
- HOFLING, Eloisa de Mattos. **Estado e políticas públicas sociais**. Cadernos Ceds, ano XXI, nº 55, novembro 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. OLIVEIRA, João Ferreira de. SEABRA, Toschi Mirza. **Educação Escolar: políticas, estrutura de organização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIMA, Erisevelton Silva. **O diretor e as avaliações praticadas na escola**. Tese de doutorado. Brasília: UnB, 2011.

LÜCK, Heloísa. **A gestão participativa na escola**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. Série cadernos de gestão v. III.

_____. **Escola participativa O trabalho do gestor escolar**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

LÜCK, Heloísa da et al. **Liderança em gestão**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. Série cadernos de gestão v. IV.

MARIS, Bortoni Stella. Professor Pesquisador.

Disponível em: <<http://www.unb.br/noticias/unbagencia/artigo.php?id=314>>. Acesso em: 14/10/2010.

MIRANDA, M. G. Ensino e pesquisa na formação de professores: o debate contemporâneo sobre a relação teoria e prática. Goiânia, 2000. Trabalho apresentado na IX Semana da Faculdade de Educação da UFGO.

MOROZ, Melania. ALVES, Mônica helena Tieppo. **O Processo de pesquisa iniciação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2.ed., 2006.

OLIVEIRA, Maria Izete de. **Indisciplina escolar determinantes, conseqüências e ações**. Brasília: Líber livro, 2011.

PARO, Vitor Henrique. **Crítica da estrutura da escola**. SP: Cortez, 2011.

PERONI, Vera. **Política educacional e papel do Estado, no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2003, p. 73-138

Revista Educar para Crescer. Disponível em: <<http://educarparacrescer.abril.com.br/indicadores/como-esta-educacao-brasil-518829.shtml>, Thais Romanelli>. Acesso em: 15/10/2009; Acesso em: 25/09/2012.

REY, Fernando González. **Pesquisa Qualitativa e Subjetividade os processos de construção da informação**. São Paulo: Thomson, 2005.

SOBRINHO, Antonio Fávero. O aluno não é mais aquele! E agora, professor? A transfiguração histórica dos sujeitos da educação, da Educação UnB, Anais do seminário nacional: Currículo em movimento – Perspectivas Atuais Belo Horizonte, novembro de 2010.

SYMANASKI, Heloísa. **A entrevista na educação: a prática reflexiva**. Brasília: Líber Editora, 2004.

TACCA, M.C.V.R. Ensinar e aprender: Análise de processos de significação na relação professor x alunos, em contextos estruturados. Brasília: UnB, 2000 [tese de doutorado]

VASCONCELLOS, Celso dos santos. **Coordenação do trabalho pedagógico do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. São Paulo: Libertad, 2007, p. 51-68/83-84.

VYGOTSKY L. S. Obras Escogidas, Volume 5: Fundamentos da defectologia, Madri: Visor 1997; Moscou: Pedagogia, 1983.

7 APÊNDICES

Universidade de Brasília _ UnB
Centro de Formação Continuada de Professores - CFORM
Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica Programa Escola de Gestores
Orientadora: Lucilene Costa da Silva
Pesquisadora: Vilma de Oliveira Chaves Lacerda

Este trabalho tem como objetivo analisar e investigar a Gestão Pedagógica do Conselho de Classe Participativo, numa instituição pública de Ensino Médio, no cenário da Gestão Democrática. Para tanto, solicitamos a sua valiosa contribuição em respondê-lo, desde já agradeço a sua participação.

Nome: _____ sexo: _____ idade: _____
Nome da Faculdade/ Universidade que se formou: _____ Disciplina: _____
() Pós-Graduação () Mestrado () Doutorado em qual área: _____
Tempo de magistério: ____ anos Tempo de escola: ____ anos Campo de atuação na escola: _____

Questionário da Entrevista semiestruturada reflexiva individual com o Diretor e o supervisor, coordenador

1. Qual é o papel do Conselho de Classe Participativo junto a gestão pedagógica da escola?
2. Quais os desafios que a gestão pedagógica enfrenta para por em prática o Conselho de Classe Participativo incluindo todos os segmentos da escola?
3. Como a Gestão Pedagógica faz a integração do Conselho de Classe com os coletivos escolares: direção, supervisão, coordenação, Orientação Educacional, professores, alunos e pais?
4. Houve alguma quebra na realização do Conselho de Classe Participativo de 2012, por quê? O PPP de 2009 a 2013 prevê a realização do Conselho de Classe Participativo. Porque ele só foi realizado no 1º bimestre de 2012?
5. No Conselho de Classe Participativo do 1º bimestre os alunos elogiaram a metodologia e a postura de alguns professores e criticaram de outros. Como a gestão pedagógica encaminhou essas questões junto aos alunos e aos professores?
6. O que a Gestão Pedagógica faz para superar a prática e a postura isolada de sala de aula levando os educadores a refletirem sobre o processo avaliativo no Conselho de Classe?
7. De acordo com o PPP a escola fez várias mudanças na rotina dos trabalhos pedagógicos, equipou as salas de aulas, instituiu 2 intervalos de 15 minutos por turno, ampliou a sala de coordenação, informatizou as provas, etc).
 - a. As mudanças implementada pela gestão administrativa e pedagógica escola ajudaram a efetivar o alcance dos objetivos do PPP, de diminuir a evasão e a repetência em 5% e a aumentar a aprovação em 5%?
 - b. Como os diversos colegiados (a supervisão, a coordenação e os professores, os alunos e os pais) ajudaram a atingir as metas da gestão pedagógica dentro do processo educativo?
8. Segundo o PPP (2012/2013, p.25), as coordenações pedagógicas coletivas e individuais têm a seguinte rotina: Encontros semanais (...) Reuniões mensais por turno: coordenar as ações interdisciplinares (...). Reuniões bimestrais envolvem a participação de professor dos três turnos visando à formação continuada do professor (...).
 - a. Que resultados efetivos as reuniões semanais promoveram junto aos professores quanto a gestão pedagógica de resultados, elas aumentaram os índices de aprovação nas disciplinas mais difíceis?
 - b. Quais reflexos que elas trouxeram para a qualidade da aprendizagem dos alunos no processo educativo da escola?
9. Como a escola faz a realimentação das propostas do Conselho de Classe junto aos professores voltado para o trabalho na sala de aula?
10. O Conselho de Classe participativo constitui preocupação nas reuniões pedagógicas?
11. O planejamento, reflexões e direcionamentos tomados pelos professores nas coordenações interferem na qualidade do trabalho no Conselho de Classe?
12. A escola promove debates para que os diferentes segmentos avaliem suas atuações junto a Gestão Pedagógica com o objetivo de atingir os objetos do PPP? Justifique

Observação: Você pode acrescentar mais perguntas a entrevista caso tenha sentido que faltou algum ponto importante a ser abordado e que eu tenha esquecido. Obrigada pela sua participação e colaboração

Vilma Lacerda/2012

Universidade de Brasília _ UnB
Centro de Formação Continuada de Professores - CFORM
Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica Programa Escola de Gestores
Orientadora: Lucilene Costa da Silva
Pesquisadora: Vilma de Oliveira Chaves Lacerda

Este trabalho tem como objetivo analisar e investigar a Gestão Pedagógica do Conselho de Classe Participativo, numa instituição pública de Ensino Médio, no cenário da Gestão Democrática. Para tanto, solicitamos a sua valiosa contribuição em respondê-lo, desde já agradeço a sua participação.

Nome: _____ sexo: _____ idade: _____
Nome da Faculdade/ Universidade que se formou: _____ Disciplina: _____
() Pós-Graduação () Mestrado () Doutorado em qual área: _____
Tempo de magistério: ____ anos Tempo de escola: ____ anos Campo de atuação na escola: _____

Questionário reflexivo para os professores

1. Qual é o papel do Conselho de Classe junto ao processo educativo da escola?
2. Qual é o papel do professor no Conselho de Classe participativo?
3. As condições objetivas de trabalho dos professores, como: a carga horária, o número de turmas e de alunos por turma influencia o rendimento de sua disciplina no Conselho de Classe?
4. Como você dá o *feedback* do Conselho de Classe para os alunos em sala de aula?
5. Explique como é a atuação da Gestão Pedagógica nos Conselhos de Classe.
 - a. No que tange aos encaminhamentos das **críticas e sugestões dos alunos** nos Conselhos de Classe.
 - b. Como ela encaminha as questões relacionadas **aos problemas de aprendizagem dos alunos** junto aos professores? O que ela sugere?
6. A rotina de trabalho da sala de aula favorece o desenvolvimento da reflexão entre professores e alunos sobre a prática avaliativa do processo educativo junto ao Conselho de Classe?
 - a. () Sempre
 - b. () Geralmente
 - c. () Às vezes
 - d. () Raramente
 - e. () Nunca
7. O processo de tomada de decisão da **Gestão Pedagógica** nas coordenações coletivas deve partir das discussões e das análises dos Conselhos de Classe (quanto a aprendizagem, a evasão e a repetência).
 - a. () Concordo plenamente
 - b. () Concordo
 - c. () Nem concordo, nem discordo
 - d. () Discordo
 - e. () discordo plenamente
8. Em sua opinião, que fatores dificultam a prática efetiva do **Conselho de Classe Participativo**, junto a Gestão Pedagógica, incluindo **todos os segmentos da comunidade educativa**?
9. Como você intervém e encaminha os **problemas relacionados às dificuldades de aprendizagem** dos alunos no Conselho de Classe?
10. Você considera sua preparação suficiente para o cargo que ocupa?
 - a. () Sim, muito preparado
 - b. () Sim, preparado (a)
 - c. () Não, pouco preparado
 - d. () Não sem preparo
- 10.1 O que você acha que ainda precisa melhorar no atual estágio do seu desenvolvimento profissional?
11. O Conselho de Classe atinge os objetivos do Regimento Escolar e das Diretrizes Pedagógicas?
 - a. () Sempre
 - b. () Geralmente
 - c. () Às vezes
 - d. () Raramente
 - e. () Nunca
12. O que você mudaria no Conselho de Classe da escola em que atua?
13. Que proposta você sugere para melhorar o processo reflexivo na prática do Conselho de Classe? Explique
14. O que a Gestão Pedagógica pode fazer para superar a prática e a postura isolada de sala de aula, levando os educadores a refletirem sobre o processo avaliativo no Conselho de Classe?
 - a. () Promover a troca de experiências exitosas durante as coordenações coletivas
 - b. () Promover oficinas práticas com base nas necessidades pedagógicas do grupo
 - c. () Promover a formação continuada em serviço
 - d. () Discutir as dificuldades de aprendizagem dos alunos e sugerir intervenções reais
 - e. () Cobrar os compromissos assumidos pelos grupos durante o Conselho de Classe

Observação: Você pode acrescentar mais comentários ao questionário, caso tenha sentido que faltou algum ponto importante a ser abordado e que eu tenha esquecido.

8 ANEXOS

Curso Especialização em Coordenação Pedagógica Programa Escola de Gestores

CFORM- Centro de Formação Continuada de Professores

Universidade de Brasília _ UnB/ CFORM/EAPE

Orientadora: Lucilene Costa da Silva

Pesquisadora: Vilma de Oliveira Chaves Lacerda

Brasília, ____ de _____ de 2012.

Cursista: VILMA DE OLIVEIRA CHAVES LACERDA

CONSENTIMENTO DA INSTITUIÇÃO

Eu, _____, RG n.º _____, diretor (a) da Secretaria de Estado da Educação da instituição educativa (**nome da escola**) e, declaro ter sido informado (a) pela pesquisadora **Vilma de Oliveira Chaves Lacerda**, a respeito dos riscos, benefícios e confidencialidade do Conselho de Classe e da entrevista fornecida para a pesquisa **Políticas Educacionais: A Gestão pedagógica do Conselho de Classe Participativo numa instituição educativa da rede pública de ensino médio do DF**. Também participo voluntariamente ciente de que a publicação e divulgação dos resultados, por meio digital e/ou presencial, nas quais serão omitidas todas as informações que permitam identificar-me, contribuirá para a compreensão do fenômeno estudado e produção de conhecimento científico.

Brasília, ____ de _____ de 2012.

Assinatura do participante

Universidade de Brasília- UnB
CFORM- Centro de Formação Continuada de Professores
Campus Universitário Darcy Ribeiro – Pavilhão AnísioTeixiera- Sala AT- 149
Brasília – DF CEP 70904-970 - Telefone (61) 3307-3027/
(61)3307-3627 – E-mail cform@unb.br

Contatos:

Pesquisadora: Vilma de Oliveira Chaves Lacerda

lacerda.vilma@gmail.com

Telefones: 3901-6747/9984-1488

Orientadora: Lucilene Costa da Silva

lucalenv@gmail.com

Curso Especialização em Coordenação Pedagógica Programa Escola de Gestores
CFORM- Centro de Formação Continuada de Professores
Universidade de Brasília _ UnB/ CFORM/EAPE
Orientadora: Lucilene Costa da Silva
Pesquisadora: Vilma de Oliveira Chaves Lacerda

Brasília, ____ de _____ de 2012.

Cursista: **Vilma de Oliveira Chaves Lacerda**

CONSENTIMENTO DO PARTICIPANTE

Eu, _____, RG n.º _____, professor (a) da Secretaria de Estado da Educação da instituição educativa (nome da escola) e, declaro ter sido informado(a) pela pesquisadora **Vilma de Oliveira Chaves Lacerda** a respeito dos riscos, benefícios e confidencialidade do Conselho de Classe e da entrevista fornecida para a pesquisa **Políticas Educacionais: A Gestão pedagógica do Conselho de Classe Participativo numa instituição educativa da rede pública de ensino médio do DF**. Também participo voluntariamente ciente de que a publicação e divulgação dos resultados, por meio digital e/ou presencial, nas quais serão omitidas todas as informações que permitam identificar-me, contribuirá para a compreensão do fenômeno estudado e produção de conhecimento científico

Brasília, ____ de _____ de 2012.

Assinatura do participante

Universidade de Brasília- UnB
CFORM- Centro de Formação Continuada de Professores
Campus Universitário Darcy Ribeiro – Pavilhão Anísio Teixeira - Sala AT- 149
Brasília – DF CEP 70904-970 - Telefone (61) 3307-3027/ (61)3307-3627 – E-mail cform@unb.br

Contatos:

Pesquisadora: Vilma de Oliveira Chaves Lacerda
lacerda.vilma@gmail.com
Telefones: 3901-6747/9984-1488

Orientadora: Lucilene Costa da Silva
lucalenv@gmail.com